



Curso de Pós-Graduação Lato sensu em
**coordenação
pedagógica**



escola de gestores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

FRANCIDALVA DE OLIVEIRA SILVA

**OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: o papel do coordenador pedagógico neste
processo de alfabetização**

Presidente Dutra-MA

2016

FRANCIDALVA DE OLIVEIRA SILVA



Professor Alfabetizador-Zona Rural de Gov. Luiz Rocha-MA. FONTE: Arquivo da pesquisadora

OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão,

Orientador(a): José Eduardo Fonseca Oliveira

Presidente Dutra-MA

2016

Silva, Francidalva de Oliveira.

Os saberes e a prática docente na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização / Francidalva de Oliveira Silva. — Presidente Dutra, 2016.

? f.

Orientador: José Eduardo Fonseca Oliveira.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica, 2016.

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2. Prática docente. 3. Coordenador pedagógico. 4. Saberes. 5. Educação jesuítica. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Francidalva de Oliveira Silva

OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE NA PERPECTIVA DO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: o papel do coordenador pedagógico neste
processo de alfabetização

Monografia apresentada para fins de conclusão
do curso de Pós-graduação Lato Sensu de
Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade
Federal do Maranhão,

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Me. José Eduardo Fonseca Oliveira-Educação (UFMA)
Orientador

Prof^a. M^a. Kelly Almeida de Oliveira- Educação (UFMA)

Prof^a. M^a. Rosa Maria Pimentel Cantanhede (UFMA)

Dedico esse trabalho aos meus pais José Alves de Oliveira e Benice Ribeiro de Oliveira pelo empenho em lutar para que os seus seis filhos tivessem a oportunidade de galgar os níveis de escolaridade que eles não tiveram acesso. O presente atesta que valeu a pena, no passado despertar com o cantar do galo e ir para a lavoura laborar o sustento da família e o estudo dos filhos.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer a Deus em primeiro lugar por ser o arquiteto e moldador da minha vida.

Agradeço imensamente ao meu esposo pelo companheirismo e aos meus filhos pela compreensão da ausência da mamãe em tantos momentos.

Às minhas quatro queridas irmãs e meu irmão amado pelo incentivo e carinho, especialmente minha irmã Marlene Ribeiro de Oliveira Silva que foi minha colega de curso com quem dividi muitos momentos de estudo durante este ano. Trabalhamos juntas também no PNAIC, pois ela foi minha coordenadora de Ações no neste programa.

Meu agradecimento à Universidade Federal do Maranhão e Escola de Gestores por nos oportunizar participar deste maravilhoso curso que tanto acrescentou à minha formação e atuação enquanto coordenadora pedagógica.

Aos professores deste curso, sem exceção, o meu agradecimento e respeito pelo muito que pude crescer com as aulas de cada um, especialmente meu orientador de monografia, o professor José Eduardo Fonseca Oliveira pela paciência e o empenho em conduzir uma boa orientação aos seus orientandos.

Estendo meu agradecimento à secretária de educação Silvana Maria Rodrigues Nunes pelo apoio e confiança que me conferiu ao longo deste tempo que estive como orientadora de estudos do PNAIC bem como minha companheira de jornada e também orientadora de estudos Antônia Suene Rodrigues Nunes Alencar pelos momentos alegres e ricos de formação e demais colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação pelo apoio.

Sou grata aos Formadores do PNAIC pelos momentos ricos de formação que foi proporcionado aos orientadores de estudos, especialmente a professora Lurdimar Santana pelo incentivo e cobrança para que fizéssemos sempre mais e melhor.

E finalmente, um agradecimento especial a cada professor alfabetizador com quem pude compartilhar experiências e aprender tantas outras com cada um de vocês. E também aos diretores das escolas pelo apoio e acolhimento.

Seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saiamos do seu traçado prévio. Isto dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importantes para a ação de ressignificar...(PARAISO, 2010, p.41)

RESUMO

Não é de hoje que o nosso país apresenta dificuldades para alfabetizar nossas crianças. Pensar sobre alfabetização é pensar em um tema de relevância nacional haja vista que a alfabetização é uma fase extremamente importante na trajetória escolar de qualquer aluno. Foi por refletir sobre a relevância deste tema que se pensou em problematizar nesta pesquisa a atual política nacional para alfabetização que hoje se configura no programa de formação continuada para professores alfabetizadores das escolas públicas de nosso país denominado Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Atuando como orientadora de estudo deste programa desde 2013 pretendeu-se nesta pesquisa repensar o PNAIC objetivando analisar os saberes enfocados neste programa, o impacto destes saberes na prática docente dos professores alfabetizadores e também o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização. Optou-se pela linha pesquisa dentro dos parâmetros das metodologias pós-críticas tendo como fio condutor a Arqueologia do Saber de Michael Foucault. A pesquisa é qualitativa e como fonte de pesquisa valeu-se da arqueologia dos documentos oficiais do PNAIC, como Resoluções, Portarias do MEC, cadernos de estudo do programa, pesquisa bibliográfica em autores como Foucault (2014, 1995) Mortatti (2000, 2006 e 2010), Cavalcante (2015), Vaz (2007), Soares (2003, 2009) e Moraes (2006) e também da pesquisa de campo cujos dados foram colhidos através de questionários estruturados entregues a uma amostra de dez professores alfabetizadores que participaram das formações continuadas do PNAIC e cinco diretores de escolas. Com esta pesquisa constatou-se, dentre outras coisas, que o impacto das formações do PNAIC foi positivo para a formação pedagógica e para a prática docente dos professores alfabetizadores de Governador Luiz Rocha, bem como foi possível constatar-se que estes saberes vivenciados no PNAIC poderiam ser melhor aproveitados pelos professores alfabetizadores se os coordenadores pedagógicos tivessem tido sua participação garantida pelo governo nas formações promovidas pelo programa.

Palavras Chave: PNAIC. Saberes. Prática Docente. Coordenador Pedagógico

ABSTRACT

It is not today that our country has difficulties in literacy for our children. To think about literacy is to think about a topic of national relevance, given that literacy is an extremely important phase in the schooling of any student. It was for reflecting on the relevance of this topic that we thought to problematize in this research the current national policy for literacy that today is configured in the program of continuing education for literacy teachers of public schools in our country called National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) . Acting as a study guide for this program since 2013, the aim of this research was to rethink the PNAIC aiming to analyze the knowledge focused on this program, the impact of these knowledge on the teaching practice of teachers and also the role of the pedagogical coordinator in this process of literacy. We chose the line of research within the parameters of the post-critical methodologies, having as its guiding thread the Archeology of Knowledge by Michael Foucault. The research is qualitative and as a source of research, the archeology of PNAIC official documents, such as Resolutions, MEC Directives, study books of the program, bibliographic research in authors such as Foucault (2014, 1995) Mortatti (2000, 2006 and 2010), and Cavalcante (2015), Vaz (2007), Soares (2003, 2009) and Morais (2006), as well as field research whose data were collected through structured questionnaires delivered to a sample of ten literacy teachers who participated in the formations PNAIC and five school principals. With this research, it was noted, among other things, that the impact of the PNAIC formations was positive for the pedagogical training and for the teaching practice of the educator teachers of Governador Luiz Rocha, as well as it was possible. It should be stated that these knowledge acquired in the PNAIC could be better used by the literacy teachers if the pedagogical coordinators had their participation guaranteed by the government in the formations promoted by the program.

Key Words: PNAIC. You know. Teaching Practice. Pedagogical Coordinator

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -Modelo de Cartilha de Marcha Sintética.....	30
FIGURA 2 -Modelo de Cartilha de Marcha Analítica.....	32
FIGURA 3 -Exemplo de atividade que promove Alfabetização e Letramento.....	36
FIGURA 4 -Atividade mecânica de alfabetização x atividade contextualizada de alfabetização.....	54
FIGURA 5 -Mural de Gêneros Textuais- Seminário de Encerramento do PNAIC para orientadores de estudo em Presidente Dutra- MA.....	55
FIGURA 6 -Crianças brincando- Seminário de Encerramento do PNAIC em Governador Luiz Rocha-2015.....	60
FIGURA 7 -Professores brincando- Formação do PNAIC em Governador Luiz Rocha-2013.....	60
FIGURA 8 -Eixos da Alfabetização Matemática - Seminário de Encerramento do PNIAC em Governador Luiz Rocha-2015.....	62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Dez Premissas e Pressupostos para estudos Pós-Críticos em educação.....	19
QUADRO 2- Dez Trajetórias e Procedimentos ou Estratégias descritivo-analíticas das Teorias Pós-Críticas.....	21
QUADRO 3- Especificação dos materiais utilizados no PNAIC.....	40
QUADRO 4- Frequência de Leitura dos Cadernos de Estudo do PNAIC.....	47
QUADRO 5- Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.....	52
QUADRO 6- Saberes do PNAIC que trouxeram acréscimo à formação pedagógica do professor alfabetizador.....	63
QUADRO 7- Fatores que dificultam um melhor aproveitamento dos saberes do PNAIC pelos professores em sua prática docente.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -Saberes do PNAIC na prática docente dos professores alfabetizadores de Governador Luiz Rocha.....	46
GRÁFICO 2 -Teste de Leitura-Governador Luiz Rocha-2014.....	65

LISTA DE SIGLAS

INAF-Indicador de Alfabetismo Funcional

PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IES-Instituição de Ensino Superior

IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ANA-Avaliação Nacional da Educação

MEC-Ministério da Educação e Cultura

PNLD-Programa Nacional do Livro Didático

PNBE-Programa Nacional de Biblioteca da Escola.

SIMEC-Sistema Integrado de Monitoramento Controle e Execução

SEA-Sistema de Escrita Alfabética.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – CAMINHOS TEÓRICO - METODOLÓGICO.....	18
1.1 Percurso metodológico.....	18
1.2 Construção do objeto de estudo e objetivos da pesquisa.....	22
1.3 Lócus da pesquisa.....	23
1.4 Sujeitos da pesquisa.....	23
1.5 Procedimentos e instrumentos de pesquisa.....	24
CAPÍTULO II –O PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA AO LETRAMENTO.....	26
2.1 Educação jesuítica: o ensino das primeiras letras.....	26
2.2 Reforma pombalina: as aulas régias.....	27
2.3 Alfabetização na república: a disputa dos métodos de alfabetização.....	28
2.3.1 Métodos de marcha sintética.....	29
2.3.2 Métodos de marcha analítica e métodos globais.....	31
2.4 Construtivismo e psicogênese da língua escrita: desmetodização da alfabetização....	33
2.5 Alfabetização e letramento; letramento e alfabetização ou alfabetizar letrando?.....	34
CAPÍTULO III – CARACTERIZANDO O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADDE CERTA.....	37
3.1 A arqueologia documentos norteadores e reguladores.....	37
3.2 Eixos estruturantes.....	40
3.3 Sujeitos envolvidos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.....	43
3.3.1 Coordenadores e supervisores de formação.....	43
3.3.2 Coordenadores de ações.....	43
3.3.3 Formadores.....	43

3.3.4 Orientadores de estudo.....	44
3.3.5 Professores alfabetizadores.....	44
3.3.6 Coordenadores pedagógicos.....	44
3.4 Como o PNAIC concebe o processo de alfabetização.....	48
CAPÍTULO IV – OS SABERES ENFATIZADOS NO PNAIC E O IMPACTO DESTES SABERES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE GOVERNADOR LUIZ ROCHA.....	51
4.1 Alfabetizar letrando.....	51
4.1.1 Gêneros textuais e sistema de escrita alfabética (SEA).....	51
4.1.2 Planejamento.....	55
4.1.3 Currículo e heterogeneidade.....	56
4.2 Ludicidade.....	59
4.3 Ensino concreto da matemática com foco nos cinco eixos.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES.....	74

INTRODUÇÃO

É notória a dificuldade que o nosso país tem de alfabetizar. Isto não é um fato isolado, pois um país em que vai mal a alfabetização reflete uma educação que ainda precisa de muitos ajustes. Reflete um país que precisa melhorar e investir mais em políticas públicas de alfabetização voltadas especialmente para as séries iniciais do ensino fundamental, onde se encontra a principal fase da alfabetização de um indivíduo.

Quando falamos aqui em alfabetização não estamos falando apenas em saber ler e escrever; estamos falando de um sentido mais amplo para a alfabetização. Novos parâmetros conceituais para a alfabetização têm afirmado que estar alfabetizado não é apenas saber ler e escrever, mas é também saber interagir (entendendo e produzindo) com textos que circulam socialmente. Neste primeiro sentido, apenas saber ler e escrever, as pesquisas apontam que o analfabetismo tem caído ultimamente em nosso país, no entanto se concebermos alfabetização no sentido mais amplo, observando as pesquisas percebemos que o nosso país ainda deixa muito a desejar no quesito alfabetização. Observemos uma pesquisa produzida pelo Instituto Paulo Montenegro e a organização não governamental Ação Educativa publicada na página do jornal Gazeta do Povo:

Segundo dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012, pesquisa produzida pelo Instituto Paulo Montenegro e a organização não governamental Ação Educativa, o percentual da população que consegue desenvolver atividades mais complexas, como interpretar textos longos, comparar informações e interpretar tabelas, mapas e gráficos, se manteve no ano passado com os mesmos 26% registrados em 2001. (SIMAS, 2012).

Esta pesquisa atesta que estamos estagnados no que diz respeito a um processo de alfabetização mais amplo que é justamente o que exige as novas demandas sociais para o processo de alfabetização: que o aluno termine o seu processo de alfabetização sabendo, além de ler e escrever, interpretar, produzir textos, ler mapas, interpretar tabelas, etc.

É neste cenário de grandes discussões em torno dos novos paradigmas de alfabetização que o governo federal lança, dentro do seu pacote de políticas públicas para a alfabetização, o programa de formação continuada, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2013. O programa é lançado com a intenção de cumprir a meta do governo de alfabetizar no sentido amplo todos os alunos até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Atuando como Orientadora de Estudo deste programa desde o seu lançamento em 2013 e como coordenadora pedagógica das escolas municipais de Governador Luiz Rocha, propôs-se pesquisa repensar o PNAIC com o objetivo de analisar os saberes e a prática docente na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e qual o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização, bem como refletir de forma crítica sobre os impactos dos saberes vivenciados nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sobre a prática docente dos professores alfabetizadores das escolas municipais de Governador Luiz Rocha.

Venho desempenhando a função de orientadora de estudos do PNAIC desde o seu lançamento em 2013 e este fato nos proporcionou conhecer bem os aspectos gerais do programa. Mas o fato de conhecê-lo bem não significa que não poderíamos lançar um olhar mais acurado sobre o mesmo, pois “fazer aparecer o que está perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não percebemos” (FOUCAULT, 2014b, p.42-43) é o papel não só da filosofia, mas de todo pesquisador que se aventura a elaborar seus trabalhos baseados nas teorias pós-críticas.

Diante disto no Capítulo I apresentamos o caminho teórico-metodológico pelo qual percorreu nossa pesquisa, mostrando também nossa opção pela linha teórica das pesquisas pós-críticas em educação utilizando como fio condutor de nossa pesquisa a obra de Foucault (2014) “A arqueologia do Saber”.

Para analisarmos os fatos presentes, é bom que conheçamos os fatos passados para percebermos os reflexos destes fatos passados sobre o presente. Assim, no capítulo II, faremos uma retrospectiva de como tem se dado o processo de alfabetização no Brasil desde a educação jesuítica até as atuais discussões que giram em torno do letramento em alfabetização. Autores como Cavalcante (2015) e Vaz (2007) nos ajudaram a entender como se deu o processo de alfabetização no período da educação jesuítica e durante a reforma pombalina. Mortatti (2000, 2006 e 2010) nos ofereceram preciosas informações sobre a grande disputa dos métodos de alfabetização do período republicano. Já os autores Morais (2006) e especialmente Soares (2003, 2009) nos ajudam a discorrer o processo de letramento em alfabetização dos dias atuais.

No capítulo III “Caracterizando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” nos utilizando da arqueologia dos documentos oficiais que regem o PNAIC faremos uma caracterização geral do funcionamento do programa. Onde constatamos, dentre outras coisas, que a figura do coordenador pedagógico no PNAIC não tem o destaque que mereceria ter pela importância do seu papel junto à escola e especialmente na formação continuada dos

professores. Discutiu-se neste capítulo, inclusive nos utilizando de dados da nossa pesquisa de campo que se o coordenador pedagógico tivesse sua participação garantida pelo programa de integrar a equipe dos cursistas juntamente com os professores alfabetizadores, os saberes vivenciados no PNAIC poderiam ser melhor aproveitados na prática docente dos professores alfabetizadores.

Ainda no capítulo III que fazemos uma breve explanação sobre como o PNAIC concebe o processo de alfabetização, onde verificando os seus cadernos de estudos fica claro que a visão de alfabetização que o programa defende está pautada nos pressupostos teórico-metodológicos do letramento, em que a principal defensora é Magda Soares. Observamos que o PNAIC, seguindo a tendência atual que Magda Soares (2003) chama de “desmetodização” da alfabetização não defende nenhum método de alfabetização em si, mas recomenda que a alfabetização ocorra no contexto do letramento, ou seja, que as práticas de leitura e escrita e ensino das demais disciplinas ganhem um significado social.

Finalmente no capítulo IV intitulado “Os saberes enfatizados no PNAIC e o impacto destes saberes na prática docente dos professores de Governador Luiz Rocha” apresentamos uma análise dos principais saberes enfatizados no PNAIC fazendo um paralelo entre estes saberes e o impacto causado por eles na formação pedagógica dos professores, bem como na sua prática docente e também na aprendizagem dos alunos das escolas municipais de Governador Luiz Rocha. Aqui também retomamos a importância do papel do coordenador pedagógico para o processo de alfabetização.

Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa em que conclui-se que o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa apesar dos atrasos nas entregas do material, atrasos no cumprimento dos prazos para iniciar as formações e demais inconvenientes, constitui em uma importante política de educação em nosso país para o segmento da alfabetização por causar um impacto positivo na formação pedagógica dos professores bem como por proporcionar uma melhoria na prática docente de tais professores, inclusive os professores alfabetizadores de Governador Luiz Rocha-MA.

CAPÍTULO I - CAMINHOS TEÓRICO – METODOLÓGICO

1.1 Percurso teórico-metodológico

Fazemos nossas as palavras de Gatti quando a mesma afirma que “não é fácil caracterizar os caminhos da elaboração das pesquisas no campo educacional pela variedade temática, diversidade dos problemas” (GATTI, 2012, p.22). De fato, muitos são os problemas enfrentados pela escola e, em consequência, diversas linhas de investigação podem ser viáveis na investigação de um problema. Mas acreditamos que, para melhor atender aos objetivos desta pesquisa, percorreremos os caminhos da pesquisa qualitativa, embora algumas informações ou dados colhidos durante a pesquisa possam ser traduzidos em números e representados estatisticamente na pesquisa em questão.

A escolha pela pesquisa qualitativa em detrimento da pesquisa quantitativa deve-se ao fato de tratar-se de sujeitos, entes envolvidos no processo de alfabetização, especialmente os professores e coordenador pedagógico. Sabemos que no trato com sujeitos nem tudo pode ser quantificado:

Enquanto estudos qualitativos geralmente podem seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados: seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. (NEVES, 1996, p. 1)

Não queremos nesta pesquisa postular verdades universais e inquestionáveis. Nem tão pouco desejamos validar hipóteses previamente estabelecidas. Para isso precisaríamos escolher um paradigma teórico-metodológico que não nos prendesse a um caminho, método fixo de pesquisa. Encontramos então, nas metodologias de pesquisa pós-críticas, os fundamentos cabíveis ao tipo de pesquisa que desejamos desenvolver ao trabalharmos com este tema. As metodologias pós-críticas nos deixam mais livres para discorrer sobre o objeto de nossa pesquisa, “afinal, as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações” (PARAISO, 2012, p.24).

Nem sempre aquilo que queremos ressaltar em uma pesquisa pode ser descrito dentro de um método específico de pesquisa. Isto não significa que os pesquisadores que

desejam desenvolver sua pesquisa embasados nas teorias pós-críticas não estejam livres do rigor científico de que toda pesquisa exige. “É possível pesquisar em educação sem um método previamente definido a seguir” (PARAISO, 2012, p.25) basta que o pesquisador observe certas premissas e pressupostos organizados por alguns teóricos para orientar o trabalho de quem deseja trilhar o caminho das teorias pós-críticas. Estas premissas e pressupostos, tanto orientam o trabalho, quanto justificam a escolha pelos paradigmas das teorias pós-críticas, sem, contudo termos que ficar “presos” a tais premissas e pressupostos.

Vejamos quais são estas premissas e pressupostos:

QUADRO 1 – Dez Premissas e Pressupostos para os Estudos Pós-Críticos em educação

1º	Vive-se mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades.
2º	Educa-se e pesquisa-se em um tempo diferente, tempo que denomina-se de “pós-moderno” porque produz uma descontinuidade com muitas das “crias, criações e criaturas” da modernidade com as quais ainda lutamos: o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento.
3º	As teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações estabelecidas são outros.
4º	A verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a “verdade”, mas, sim, “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000). Esse pressuposto – faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultados de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade.
5º	O discurso tem uma função produtiva naquilo que diz. Esse pressuposto, apreendido dos trabalhos de Foucault, que entende que os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos que fala” (FOUCAULT, 1995, p. 56). Consideramos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito.
6º	O sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações

	de saber-poder. [...] Michel Foucault foi um dos pensadores de importância central na problematização do sujeito. Em de aceitar a noção de que o sujeito está dado, de que o sujeito já existe e precisa ser formado ou corrigido. Foucault dedicou-se a estudar não apenas como se deu a construção dessa noção de sujeito, mas mostrar de quais maneiras nos constituímos como sujeitos. Foucault concebeu o sujeito, então, como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que se diz dele.
7º	Compreende-se de que nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura. [...] Essas relações de poder precisam ser mapeadas, descritas, desconstruídas e analisadas, pois muitas dessas normalizações e regulações acabam por produzir hierarquizações e desigualdades.
8º	Os raciocínios que são operados na educação, nos diferentes artefatos e espaços da vida social, são generalizadas e permanentemente reguladas no sentido de garantir distinções, diferenciações e demarcações entre homens e mulheres.
9º	Considera-se os diferentes espaços educativos investigados tanto como território de produção das relações desiguais, como espaço de resistência e luta para desnaturalizar tais discursos.
10º	Considerar que nas investigações a diferença é o que vem primeiro e é ela que deve-se fazer proliferar nas pesquisas. [...] Busca-se exaltar a diferença e a multiplicidade em vez de da identidade e da diversidade

FONTE: PARAÍSO, 2012, p. 26-32

Como podemos observar no quadro acima, trabalhar com vertentes teóricas pós-críticas, exige bastante versatilidade por parte do pesquisador, no ato de pesquisar, estudar, ler, abrir a mente para o novo, enfim, reinventar-se. Para mostrar a versatilidade das teorias pós-críticas, Paraiso (2012) também elencou um conjunto de trajetórias e procedimentos ou estratégias descritivo-analíticas que a nosso ver, certamente todos os adeptos das teorias pós-críticas trilham estes passos. Podemos resumir estes trajetos e procedimentos no quadro a baixo:

QUADRO 2 – Dez Trajetórias e Procedimentos ou Estratégias descritivo-analíticas das teorias pós-críticas

<p>1-<u>Articular e “bricolar”</u>-Fazer articulações de saberes e as bricolagens metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos. Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos um método a adotar. A bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios.</p>
<p>2-<u>Ler</u>-Buscamos ler demoradamente- Lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto de pesquisa, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas e significados.</p>
<p>3-<u>Montar, desmontar e remontar o já dito</u>-Lemos com muita paciência os “ditos e escritos” sobre o nosso objeto para conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar. Montamos um discurso, um mapa sobre o já dito sobre nosso objeto. Para montar esse mapa, desmontamos os ditos e escritos resumindo, sintetizando, separando os argumentos, as teses, os significados que vamos interrogar, questionar, desconstruir, ressignificar. Por fim, remontamos, de modo diferente, tudo que foi desmontado.</p>
<p>4-<u>Compôr, decompor e recompor</u>- Lemos também, demoradamente, a teorização que escolhemos para realizar nossa pesquisa. Mergulhamos no pensamento escolhido e separamos conceitos, ferramentas teóricas e significados que nos são úteis para operamos sobre nosso material.</p>
<p>5-<u>Perguntar, interrogar</u>-Quando já temos as informações, os materiais, os textos ou discursos que vamos analisar, não perguntamos “o que é isso?”. Inspiradas em muito do que aprendemos dos trabalhos de Michel Foucault perguntamos: “como isso funciona?” “O que posso fazer com isso?” (CORAZZA; TADEU, 2203, p.16).</p>
<p>6-<u>Descrever</u>- Descrevemos muito, minuciosamente, detalhadamente. Sim, a descrição é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, porque é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações.</p>
<p>7-<u>Analisar as relações de poder</u>- Fazemos a análise descritiva das relações de poder envolvidas nas produções dos saberes inspirando-nos em estratégias analíticas da genealogia: terminologia nietzschiana utilizada por Foucault para falar de um método de investigação que busca analisar a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais (FOUCAULT, 2000).</p>
<p>8-<u>Multiplicar</u>- Multiplicar os sentidos de todos os textos, discursos, linguagens, artefatos que investigamos é outro procedimento importante em nossas pesquisas. Multiplicamos em nossas análises os significados daquilo que lemos na luta para</p>

mostrar a não fixidez do significado. Assim, contra a prática de destacar um ponto de vista, buscamos multiplicar os olhos e olhares. Contra a prática de mostrar uma perspectiva, pluralizamos as perspectivas e ampliamos os sentidos dos textos.

9-Poetizar- Poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos. Significa, durante todo o trabalho de pesquisa, aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto.

10-Estar à espreita- Aprendemos de Gilles Deleuze (2002) que para ocorrer uma inspiração é necessário muito preparo e, sobretudo, estar permanentemente a espreita” de uma idéia. Isso porque a inspiração, a conexão que possibilita aprender, pode vir de qualquer lugar e em qualquer momento.

FONTE: PARAÍSO, 2012, p. 32-41

Problematizamos e repensamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sob a luz da teoria do filósofo pós-crítico Michel Foucault, mais especificamente baseado em sua obra “A arqueologia do saber”, uma vez que mergulhamos nos documentos oficiais e cadernos de estudos que regem este programa. Ou seja, precisaremos, dentre outros trajetos, montar, desmontar e remontar o já dito. Utilizamos-nos da arqueologia para analisar os discursos sustentados pelo ideário filosófico e pedagógico do PNAIC uma vez que:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. (FOUCAULT, 2014, p. 169)

1.2 Construção do objeto de estudo e objetivos de pesquisa

Desde ano 2013, ano de seu lançamento, trabalho com a formação continuada de professores oferecida pelo governo federal via Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Durante este tempo, muitas foram as experiências e aprendizagens, mas também muitas foram e são as inquietações sobre diversas questões relacionadas ao próprio programa, ao aprendizado e aplicação deste aprendizado dos professores alfabetizadores sob nossa responsabilidade e tantas outras inquietações.

Há três anos a frente deste programa poderia me levar a pensar que já estou bastante familiarizada com tudo o que diz respeito ao mesmo e que não há nada novo a se pensar, porém as teorias pós-críticas nos instigam justamente a lançar um olhar diferenciado sobre o que nos é familiar, pois as vezes de tanto estar familiarizado com algo, alguns detalhes podem-nos passar despercebido. O fato de estar familiarizado ao tema, não significa que não poderei discorrer sobre ele de forma crítica, construtiva e multiplicadora. “Fazer aparecer o que está perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não percebemos” (FOUCAULT, 2014b, p.42-43) é o papel não só da filosofia, mas de todo pesquisador que se aventura a elaborar seus trabalhos baseados nas teorias pós-críticas.

Impulsionada por estas inquietações e pelo desejo de lançar um olhar mais rigoroso sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é que delimitamos o tema da nossa pesquisa para os saberes e a prática docente no Pacto e também sobre o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização.

Portanto, os nossos objetivos foram: Analisar os saberes e a prática docente na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e qual o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização, bem como refletir de forma crítica sobre os impactos dos saberes vivenciados nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sobre a prática docente dos professores alfabetizadores das escolas municipais de Governador Luiz Rocha.

1.3 Lócus da pesquisa

Algumas escolas municipais de Governador Luiz Rocha, a saber:

- Unidade Integrada Antônio Geniel-NotreDame
- Unidade Integrada Francisco EdmilsonPereira
- Centro de Ensino LuisCheivan
- Unidade Integrada Santos Dumont

1.4 sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são os professores alfabetizadores (aqueles que atuam em turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental e turmas multisseriadas) e diretores das referidas escolas municipais.

1.5 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

A pesquisa teve caráter exploratório. E por ter caráter exploratório, combinamos para o estudo deste tema, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo tendo como fio condutor a arqueologia de Foucault.

Alguns autores e documentos oficiais nos forneceram subsídios teóricos que nos ajudaram nos estudos das questões que giram em torno desta pesquisa. Para descrever o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa buscar informações em documentos oficiais, tais como: Manuais do Pacto (Brasil, 2012, 2013, 2014); Portaria nº 87 de 4 de julho de 2012; Portaria 1.458 de 14 de dezembro de 2012, Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012; Resolução nº 10, de 4 de dezembro de 2015.

Para traçarmos um perfil histórico sobre a alfabetização no Brasil, nos valeremos de autores como Cavalcante (2015), Mortatti (2000), Mortatti (2006), Morais (2006), Soares (2003), Soares (2004), Soares (2010).

Para a reflexão sobre os saberes destacados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tais como dinâmica do processo de alfabetizar letrando, a importância do aprendizado e sistematização do sistema de escrita alfabética, etc, buscar apoio nos cadernos que sistematizam toda a base teórica-prática do programa, a saber os cadernos produzidos para as formações nas áreas de Linguagem (2012) Matemática (2013) e Natureza, Interdisciplinaridade (2014). E também em autores Morais (2012), Russo (2012), Franchi(2012), Bizzotto, Aoeirae Porto(2010), Soares(2003, 2004) tratam de alguns temas enfocados nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no que diz respeito ao processo de alfabetização, dentre outros autores.

E para tratarmos do papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização, e como é considerado pelas políticas educacionais vigentes para a alfabetização, buscar referencial teórico em autores como Aquino e Aranda (2014), Placco, Sousa e Almeida(2012), Amaral(2015), Zen (2012) além dos documentos oficiais do programa.

Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa em documentos e o questionário, por consideramos estes métodos de coleta de dados apropriados à linha de investigação que pretendíamos desenvolver. Os questionários, foram no formato estruturado e semi-aberto.

Pesquisamos documentos oficiais que regulam toda a dinâmica de funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sites oficiais do MEC, como INEP, para

busca de dados. Questionários foram distribuídos para uma amostra de 10(dez) professores alfabetizadores, que participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e cinco diretores de escolas.

Questionários iguais foram entregues aos dez professores alfabetizadores para que os mesmos o respondessem de forma individual. Com a aplicação destes questionários pretendemos investigar, dentre outras questões, como os professores alfabetizadores avaliam o PNAIC de forma geral, qual o impacto deste curso de formação continuada na formação pedagógica e também na prática docente dos professores alfabetizadores que dele participaram.

Um questionário direcionado aos diretores das escolas também foi distribuído para que pudéssemos ter uma noção da visão do diretor sobre o impacto das formações continuadas oferecidas pelo PNAIC na prática docente dos professores, na aprendizagem dos alunos, dentre outras questões.

A nossa experiência como coordenadora do ciclo de alfabetização e também como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa poderão também poderão ser de grande valia no estudo de questões relevantes desta pesquisa.

CAPÍTULO II-O PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA AO LETRAMENTO

As tematizações sobre alfabetização trazidas pelo programa de formação continuada do governo federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) giram em torno de pressupostos teóricos-metodológicos que fornecem subsídios para uma prática de ensino em que se objetiva o letramento nas diferentes áreas do conhecimento: leitura, escrita, alfabetização matemática, geografia, ciências, artes, história.

Os termos “alfabetização”, “letramento”, “alfabetizar letrando” são amplamente discutidos hoje, não apenas nos fascículos do PNAIC, mas no meio acadêmico, nas formações continuadas para professores e entre diversos teóricos que problematizam o processo de alfabetização no Brasil.

Até chegar-se aos debates que existem hoje em torno de tais termos e de outros aspectos correlatos à alfabetização, o ensino da leitura e da escrita, o que chamamos de alfabetização passou por um percurso que começa com a educação jesuíta até as atuais discussões e políticas públicas voltadas para esta fase na educação dos indivíduos.

2.1-Educação jesuíta: o ensino das primeiras letras.

No ano de 1549 com a missão de catequizar os índios, chegam os primeiros padres jesuítas nas terras brasileiras, colônia recentemente conquistadas por Portugal. Assim que chegaram na colônia os jesuítas, sob comando do Padre Manoel da Nobrega estabeleceram logo uma escola, tendo em vista que para catequizar os índios, os jesuítas perceberam que primeiramente tinham que ensiná-los a ler e a escrever, especialmente na língua portuguesa. A primeira escola fora edificada em Salvador.

Em um primeiro momento, no primeiro século dos jesuítas, a educação ofertada pelos jesuítas voltava-se para os índios, ficando de fora os escravos, e também as mulheres. Surge então no Brasil as primeiras nuances da alfabetização com o nome de “Ensino das Primeiras Letras”. Vemos claramente neste período que a escola está a serviço da igreja. Segundo Cavalcante:

Nesse sentido, o objetivo da alfabetização dos jesuítas era catequizar os índios e promover o processo de aculturação dos mesmos, inculcando sobre estes a cultura européia e a religião cristã. Estes tiveram o monopólio da educação colonial durante 210 anos, difundindo a fé entre os pagãos através da alfabetização. (CAVALCANTE, 2015, p.4)

Em um segundo momento, anos mais tarde com a expansão do território colonial, os jesuítas estendem o ensino das primeiras letras aos colonos, especialmente aos filhos dos senhores de engenhos. Surge, então dois tipos de escolas, para dois tipos de classes: A escola de ler e escrever para os menos favorecidos e os colégios para os mais favorecidos. A visão clara da instauração de uma escola para os menos favorecidos e para a elite fica evidente no esclarecimento trazido por Cavalcante:

A escola de ler e escrever limita-se a ensinar aos meninos boas maneiras e a técnica da leitura e da escrita. O colégio era o seminário e ensinava-se principalmente Moral, Filosofia e Línguas Clássicas. Depois, podia-se estudar Teologia, Direito ou Medicina na Universidade de Coimbra, dirigida pelos jesuítas. (CAVALCANTE, 2015, p.4)

Através de aulas ministradas de forma rígidas, que incluíam, por vezes até castigos físicos, como o uso da secular palmatória (utilizada até algumas décadas nas nossas escolas), os jesuítas ensinavam as crianças a ler e escrever, a contar e também a cantar. E assim sendo, foram os jesuítas os desbravadores da alfabetização no Brasil e mantiveram o monopólio da educação por um período de 210 anos até que foram expulsos da colônia pelo Marquês de Pombal em 1759 havendo uma paralisação dos Colégios e das escolas elementares ou escolas de ler e escrever.

2.2-Reforma pombalina: as aulas régias

A educação da colônia que era financiada e promovida pelos jesuítas, com a expulsão dos mesmos pelo primeiro ministro do rei de Portugal Dom Jose I, o Marquês de Pombal, a educação da colônia deixa a tutela da igreja e passa a ser responsabilidade do estado, ou seja, a escola, agora passa a servir ao estado.

A fim de preencher a enorme lacuna na educação da colônia deixada pela extinção da escola elementar e dos colégios dos jesuítas, a reforma pombalina instituiu a criação das aulas régias. As aulas régias, denominadas de Estudos menores, incluíam o ensino das primeiras letras (ler, escrever e contar), aulas de grego, gramática latina e filosofia. Os estudos maiores eram os estudos oferecidos nas universidades para aqueles que concluíssem os Estudos Menores e tivessem condições para custear os gastos com tal educação.

E mais uma vez constatamos a elitização da educação no Brasil pelo caráter excludente da reforma pombalina, pois as aulas régias, ministradas sob a forma de disciplinas, não contemplava todos os locais da colônia de forma igualitária. Em algumas regiões mais

desenvolvidas sob o ponto de vista econômico, como o território do atual estado de São Paulo, por exemplo, havia a ministração de todas as disciplinas: primeiras letras, grego, gramática latina e filosofia. “Se favoreciam determinadas regiões em detrimento de outras, em função de serem ou não pólos de exploração econômica ou por servirem de moradia para elite colonial” (VAZ, 2007, p.9). Além deste aspecto, a maioria dos alunos bastaria apenas o ensino das primeiras letras tendo em vista que a grande maioria não ingressava nos Estudos Maiores.

O Ensino das primeiras letras era ministrado pelos chamados mestres e as outras disciplinas eram ministradas pelos chamados professores. Foi criado um imposto para custeio das aulas régias, mas tanto mestres como professores eram, ambos mal remunerados e com péssimas condições de trabalho, razões pela qual muitos abandonaram o ofício. Com isto constatamos que a desvalorização do magistério é um fato histórico.

As aulas régias na reforma pombalina eram ministradas nas casas dos mestres e professores, uma vez que não havia edifícios próprios para tal fim. Somente no ano de 1870, é que foram destinados os primeiros edifícios escolares com o fim de funcionarem como escolas públicas. E foi este modelo de educação que marcou a educação no Brasil, o que inclui logicamente a alfabetização do período da reforma pombalina de 1759 até 1834 (O que inclui todo o primeiro reinado).

2.3-Alfabetização na república- a disputa dos métodos de alfabetização

O ensino das primeiras letras, os estudos maiores no Brasil nunca receberam a devida atenção das autoridades durante o período imperial. Porém, durante a república, movidos pelos ideais de modernidade republicanos e com a urgente necessidade de um número maior de pessoas que soubessem ao menos saber ler e escrever, a educação ganha destaque. O ensino passa a ser institucionalizado e a educação passa a ser concebida como um direito de todos. Mortatti, (2006) define bem o acabamos de mencionar:

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/ esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita- que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mais ainda precária, nas poucas “ escolas” do Império “ aulas régias “- tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado sistemático e intencional, demandando para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p.3)

O ensino das primeiras letras, no início do período republicano e até meados do século XX era nomeado de instrução primária. “Apenas no final da década de 1910, que o termo ‘alfabetização’ começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8). Porém, o termo mais comumente utilizado é instrução primária. O termo alfabetização passa a ganhar mais destaque quando o termo instrução passa a fazer referência a todo o processo de Alfabetização como explica Cavalcante (2015, p.4): O termo instrução inicialmente era utilizado para designar o ensino de primeiras letras e, posteriormente, no século XX, designava todo o processo de escolarização, o que evidencia uma mudança no sentido da terminologia.

A institucionalização e universalização do ensino impulsionaram um ensino da leitura e da escrita sistematizado, estruturado em métodos. Neste cenário ganha destaque os métodos de alfabetização, que se concretizam nas cartilhas usadas para ensinar a ler e escrever conforme reza cada método. O foco da alfabetização, sistematizada nos métodos e concretizados nas cartilhas, tem como foco o ensino, justamente porque os defensores dos métodos acreditavam que o sucesso da alfabetização está no ensino através dos métodos, tanto que, posteriormente, as cartilhas passaram a incluir manuais para os professores. A partir de então, a alfabetização no Brasil, passa a ser marcada por uma longa disputa entre os métodos de alfabetização. Vejamos aqui, ainda que de forma resumida, os principais métodos e como estes métodos se configuravam nas cartilhas de alfabetização.

2.3.1-Métodos de Marcha Sintética

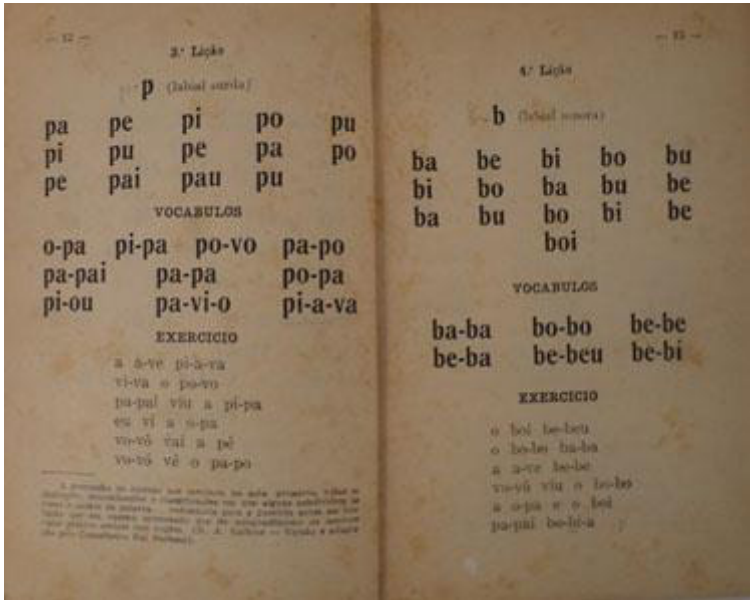
Inicialmente, os métodos mais usados nesta época são os métodos de marcha sintética, ou seja, métodos de ensino que partem do ensino da leitura da “parte” para o todo. Os métodos sintéticos são chamados de tradicionais, mecânicos justamente por iniciar o ensino da leitura pela letra, em seguida as sílabas e só depois as palavras. Os métodos tradicionais classificam-se em: **soletração ou alfabético** porque parte dos nomes das letras; **fônico** porque parte do ensino das letras e sons correspondentes a cada letra e o método da **silabação** porque parte do ensino dos sons das sílabas.

Como já afirmamos, o ensino através destes métodos se concretizava nas cartilhas. No Brasil, as primeiras cartilhas foram produzidas no final do século XIX como explica Mortatti:

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseava-se nos métodos de mancha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circulam em varias províncias/ estado do pais e por muitas décadas. (MORTATTI,2006, p.5)

Cabe ressaltar que nos métodos de mancha sintética os alunos não tinham contato com textos. Depois de passar pelo estudo das letras, sílabas e seus respectivos sons, os alunos estudam palavras com as letras e estruturas silábicas estudadas anteriormente. Em seguida os alunos estudam um conjunto de palavras formando frases isoladas. A critica que se faz, é que estas frases isoladas não formam um texto, sendo chamadas de “pseudotextos”¹. E neste caso os alunos também não eram incentivados a produzir textos uma vez que a escrita baseava-se basicamente na caligrafia com foco em cópias e ditados com o objetivo de aperfeiçoar o traçado das letras. Vejamos um exemplo de cartilha de marcha sintética:

FIGURA 1-Modelo de Cartilha de Marcha Sintética

<p>2ª lição</p> <p>vave vi vi vu ve vavo vu vi vo vi va vê vu vai viu vou VOCÁBULOS</p> <p>vo-vó-a-ve avô o-vo vi-vovô-ouvi-ú-va iu-vavi-vi-avi-ú-va EXERCÍCIOS</p> <p>vo-vó viu a a-ve aa-vevi-ve e vo-a eu vi a vi-ú-va vi-va a vovó vo-vô vê o o-vo</p> <p>Página da Cartilha da Infância, de T.A.B. Galhardo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 189? p. 11. Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (UnespMarília) , apud, MORTATTI, 2000, p.43.</p>	 <p>3ª Lição</p> <p>p (falado surdo)</p> <p>pa pe pi po pu pi pu pe pa po pe pai pau pu</p> <p>VOCABULOS</p> <p>o-pa pi-pa po-vo pa-po pa-pai pa-pa po-pa pi-ou pa-vi-o pi-a-va</p> <p>EXERCÍCIO</p> <p>a a-ve pi-a-va vi-va o po-vo pa-pai vi a pi-pa eu vi a o-pa vo-vó vi a pe vo-vó vê o pa-po</p> <p>4ª Lição</p> <p>b (falado surdo)</p> <p>ba be bi bo bu bi bo ba bu be ba bu bo bi be</p> <p>VOCABULOS</p> <p>ba-ba bo-bo be-be be-ba be-beu be-bi</p> <p>EXERCÍCIO</p> <p>o boi be-beu o bebo ba-ba a a-ve be-be vo-vó viu o be-be a opa e o boi pa-pai be-ba</p> <p>FONTE:www.plataformadoletramento.org.br</p>
---	--

¹Pseudotextos como a própria raiz da palavra sugere, são falsos textos, chamados assim por serem artificiais ou seja formados com frases sem nexos e sem contexto, vazios de significado, produzidos apenas para ensinar a ler como no exemplo de exercícios da cartilha de marcha sintética citado aqui. Este tipo de textos são bastante frequentes nos métodos de marcha sintética.

2.3.2-Métodos de Marcha Analítica ou Métodos Globais

O que marca o início da difusão e uso dos métodos de marcha analítica ou globais é a reforma pública na educação pela qual passou o estado de São Paulo a partir de 1890. Com a reorganização da Escola Normal de São Paulo, foi criado em 1896 uma escola Modelo Anexa em que funcionavam classes de Jardim de Infância. Nas classes de Jardim de Infância, era aplicado o método analítico, portanto os alunos da Escola Normal executavam nestas classes atividades práticas baseadas em tais métodos.

Nesta época sob influencia da teoria da Gestalt² e da pedagogia norte- americana surge uma nova concepção de criança de caráter “biopsicofisiológico” (MORTATTI, 2006,p.7). Isto significa dizer que a criança tem uma forma de apreensão sincrética do mundo, ou seja, a criança percebe primeiramente o todo para depois perceber as partes.

E assim, fundamentados nas teorias de Declory e Claparède, e para embasar um ensino que atendesse as necessidades dessa nova concepção de criança, é que os métodos analíticos, em contraposição ao método sintético, partem do “todo” para as “partes”. Como bem esclarece Mortatti:

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto,diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “ todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (MORTATTI, 2006, p.7).

No estado de São Paulo o método analítico passa a ser de ensino obrigatório desde a publicação de um documento chamado Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analytico- modelo de lições. Nesse documento priorizava-se a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura(MORTATTI, 2006, p.7)

A partir de então os métodos analítico, ou globais se concretizavam nas cartilhas, produzidas naquela época, como por exemplo, a Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto que baseado na historieta, associa o ensino da leitura ao ensino de “Lições das Coisas”. Na

²Chamada de teoria da forma, estuda como os seres humanos percebem as coisas. A psicologia da Gestalt enfoca as leis mentais - os princípios que determinam a maneira como percebemos as coisas. Defende que o ser humano não tem uma visão isolada das coisas, mas que a sua percepção parte do “todo” para as partes”.

verdade estas cartilhas, apesar de serem analíticas continham um misto de métodos e seus textos continuam sendo “pseudotextos”. Cabe aqui a explicação de Mortatti:

Apartir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico- sintético e vice-versa), especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando a maior rapidez e eficiência na alfabetização.(MORTATTI, 2000, p.45).

Vejamos alguns exemplos de cartilhas deste período também pesquisados por Mortatti :

FIGURA 2-Modelo de Cartilha de Marcha Analítica

<p>Vejo uma bonita vaca. A vaca é a violeta. Violeta é do vovô. Vovô bebe leite da vaca</p> <p>vaca veio ovo cava vejo novo cavalo vadio povo cavava vida vovô couve vivo vila uva voa vivi viúva voava viola</p> <p>va ve vi vo vu va ve vu vo vi</p> <p>V v V v</p> <p>Página da cartilha Caminho suave, de Branca A. de Lima, 8a ed., São Paulo: [ed. da autora],1954, p. 23 Fonte: Centro de Referência para a Pesquisa Histórica em Educação (UnespMarília), Apud MORTATTI, 2000, p.46.</p>	<p>FONTE: www.jundiaiaqui.com.br</p>
--	--

Cabe ressaltar que o método analítico, no Brasil, teve seu berço em São Paulo, mas foi difundido para outros estados. A partir de então, estes dois métodos (sintéticos e analítica) passam a co-existir no ensino da alfabetização no país e trava-se então uma longa batalha entre seus defensores.

2.4- Construtivismo e Psicogênese da Língua Escrita- desmetodização da alfabetização

Na década de 80 os métodos de alfabetização, as cartilhas e os testes de prontidão passam a ser duramente criticados em virtude da revolução conceitual para a educação proporcionada pelo construtivismo. As idéias construtivistas para alfabetização no Brasil foram discutidas pela Psicogênese da língua escrita da pesquisadora argentina Emília Ferreira e demais colaboradores. Segundo Cavalcante:

Esta teoria considera alfabetização como um processo de aquisição da língua escrita, entendida como objeto de conhecimento. A escrita é concebida como um sistema de representação e sua aquisição remete à formação de conceitos sobre a representação da língua escrita pela criança, sujeito que interage com o objeto do conhecimento, denominado como agente cognoscente. (CAVALCANTE, 2015, p.8)

O construtivismo ganhou destaque tal no cenário da educação brasileira, em especial nas salas de alfabetização com os estudos da psicogênese da Língua escrita, que quase todo educador dizia-se ser construtivista, mesmo não sabendo bem o que seria de fato construtivismo e apresentando uma prática tradicional. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) continham em suas orientações tendências construtivistas. Diversos materiais e até mesmo cartilhas com métodos tradicionais passam a ter o nome construtivismo estampado em suas capas.

De fato o construtivismo e os estudos da psicogênese da língua escrita, trouxeram um avanço ao menos no campo conceitual, pois o foco das discussões deixou de ser “o ensino” (métodos de alfabetização) e ganhou foco “o aprender” (como o aluno- sujeito cognoscente, aprende). A psicogênese da escrita defende que o sucesso da alfabetização não está na aplicação dos métodos em si, os métodos não produzem aprendizagem. Por isso, nesta época houve o que se denominou de desmetodização da alfabetização.

Quando afirmamos que a revolução do construtivismo e psicogênese da escrita tiveram mais reflexo no campo conceitual do que na prática, estamos ponderando o fato de que o construtivismo não foi bem entendido, pois o mesmo não é um método de ensino e as informações no campo da leitura e da escrita trazidos pela psicogênese da língua escrita, apesar de terem sido, e ainda o são, de grande valia, os educadores não souberam exatamente

como “didatizar”³ tais informações e como utilizá-las em suas aulas nas classes de alfabetização.

Devido ao fracasso na alfabetização no Brasil, que não se acentuou, mas só se perpetuou nas décadas dos discursos máximos do construtivismo, é que muitos educadores e até teóricos culpam o construtivismo por este fracasso e métodos tradicionais de alfabetização como o método fônico, por exemplo, ganham destaque no cenário da Alfabetização no Brasil.

E hoje, o que seria construtivismo? Morais defende que o que chamamos hoje de “construtivismo”, na verdade são “construtivismos”. Nas palavras do autor:

Qualquer exame menos refinado indica que, por trás dessa etiqueta, se amalgamam várias teorias de aprendizagem e desenvolvimento humanos, com princípios explicativos muitas vezes conciliáveis (cf. Coll,1996). Se dentro do “ guarda-chuva” construtivista tendemos a colocar matrizes teóricas como piagetiana e a vigotskiana, cabe arranjar lugar, ali também, para a teoria de aprendizagem significativa de Ausbel, para as teorias baseadas no modelo de processamento de informação para todos os modelos pós-piagetianos e pós-vigotskianos que surgiram dos anos 70 para cá. Como “ elo unificador” das várias teorias mencionadas, teríamos um princípio geral, segundo o qual o indivíduo não aprende somente por acumular informações que lhe são dadas prontas, mas por reorganizá-las em sua mente.(MORAIS,2006,p.4)

2.5-Alfabetização e letramento, letramento e alfabetização ou alfabetizar letrando?

Os discursos em torno do letramento não são posteriores ao nascimento das discussões do construtivismo no Brasil. Aliás, o próprio Morais (2006) enquadra o letramento dentro do “ guarda-chuva” dos construtivismos. Concomitantemente aos discursos em torno do construtivismo, psicogêneses da língua escrita também na década de 80 surgem diversas discussões em torno dos altos índices de analfabetismo funcional no país. Analfabeto funcional é aquele que mesmo sabendo ler e escrever não compreende, não interpreta e nem produz textos.

Buscando-se solução para o analfabetismo funcional são promovidas discussões voltadas para a necessidade de um processo de alfabetização que não ensinasse apenas a ler e escrever, mas que deste processo resultasse indivíduos capazes de lidar com os textos do cotidiano. Assim surge a palavra letramento em oposição a palavra analfabetismo. Alguns pensadores chegaram a usar a palavra “alfabetismo”², mas a palavra letramento foi

³Didatizar aqui significa transpor para a prática docente os preceitos da Psicogênese da Língua Escrita, ensinar de acordo com tais preceitos.

preponderante. Soares (2004) nos lembra que o surgimento da palavra letramento, para fazer referência as práticas sociais de leitura e escrita, não é um fenômeno peculiar do nosso país:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrismo, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. (SOARES, 2009,p.6)

Assim como ocorreu com o construtivismo, houve e talvez ainda há muita confusão na cabeça dos educadores sobre o que seja letramento. Muitos educadores ainda confundem os conceitos de alfabetização e letramento talvez porque no Brasil esses conceitos se mesclam. Seria então a alfabetização um processo dissociado ou anterior ao letramento?

Etimologicamente alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto. De modo simples poderíamos dizer que alfabetizar seria ensinar a ler e escrever. Letramento na tradução do inglês literacy pode muito bem significar condição de ser letrado. Poderíamos afirmar que ser letrado é saber fazer uso social da língua (interagir com diferentes textos de uso social: bula de remédio, receita culinária, bilhetes, biografia, quadrinhos, contos, etc).

Em um sentido mais amplo para alfabetização, há uma tendência em questionar se um indivíduo que sabe ler e escrever, mas não corresponde bem as demandas, do uso social da língua, está realmente alfabetizado. É justamente neste ponto que no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem. Neste sentido, alfabetizar não seria apenas ensinar a ler e escrever.

Soares (2003) apesar de dar conceitos distintos para alfabetização e letramento, a autora afirma que devem ser processos indissociáveis e simultâneos:

Essas duas aprendizagens- aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc).- (**alfabetização**) e aprender também a usar isso nas práticas sociais (**letramento**), as mais variadas que exigem o uso de tal técnica- constituem dois processos distintos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes... (SOARES, 2003,p.16, grifo nosso)

A mesma autora ainda acrescenta:

Que significa isto? Significa que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/ grafema, do

uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento. (SOARES,2003,p.16)

Diversos estudiosos das temáticas de alfabetização no Brasil, inclusive os autores dos cadernos produzidos para o Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC) defendem que o processo de alfabetização devem acontecer no contexto do letramento. Ou seja, defendem o “alfabetizar letrando”.

Nas palavras de Cavalcante:

A alfabetização dissociada do letramento não atende às exigências sociais em relação ao ler e escrever, pois na contemporaneidade há uma diversidade textual muito ampla. Assim o professor terá que trabalhar para que os alunos adquiram habilidades para atender as demandas atuais da leitura e escrita. (CAVALCANTE, 2015, p.3)

No letramento o professor é incentivado a trabalhar com textos reais, de circulação social com os alunos. Vejamos um trecho da entrevista de Magda Soares (2013) para o Programa Salto para o futuro e publicado no blog Espaço Educar com o objetivo de mostrar um exemplo prático de um planejamento de prática docente em que é possível alfabetizar letrando:

FIGURA 3-Exemplo de atividade com promove Alfabetização e Letramento

<p><i>"Ao invés de você buscar "A Eva viu a uva", vamos buscar uma frase que está no livro, contextualizada para a criança, aquela palavra central. Vamos pegar o LOBO da história da Chapeuzinho Vermelho, e trabalhar o LOBO: escrever LOBO no quadro, trabalhar fonologicamente a palavra lobo, e dividir as sílabas – "o LO, se eu trocar o Opor A vai ser o quê?" "Vai ser LA". É uma atividade lúdica, em que as crianças se divertem muito. Nós temos provas disso aqui neste município (Lagoa Santa), como as crianças gostam dessa articulação: de pegar o LOBO da história e transformá-lo em uma palavra a ser analisada." (Magda Soares, 2013)</i></p>	
--	--

FONTE: www.espacoeducar.net

CAPITULO III-CARACTERIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC

3.1. A arqueologia dos documentos norteadores e reguladores

Utilizando-nos da teorização pós-crítica em Foucault buscaremos a arqueologia dos documentos oficiais que regem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para explicitarmos como o mesmo funciona.

O programa de formação continuada denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa integra as políticas de educação para alfabetização no Brasil na tentativa de atender a uma das metas do Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007 expressa no Art 2º, II que é “ alfabetizar as crianças até, no máximo,os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Este decreto prevê um compromisso a ser firmado entre União, Estados e Municípios denominados Plano de Metas Todos pela Educação.

Metas para serem alcançadas precisam de estratégias, políticas voltadas para tal fim. E assim, apenas cinco anos depois de lançado o compromisso Plano de Metas Todos pela educação é que o governo institui o Pacto Nacional pela Alfabetização da idade Certa com o objetivo maior expresso em seu documento regulador, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, Art. 1º:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico...(BRASIL,2012).

O objetivo maior do Pacto, como já foi mencionado, é alfabetizar as crianças até ao final do 3º ano do ensino fundamental, porem é importante observarmos que outros objetivos correlatos a este objetivo maior fazem parte do conjunto de ações do pacto. Tais objetivos estão expressos no Art.5º da Portaria 867, de 4 de Julho de 2012:

- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e

desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012)

Para alcançar tais objetivos, o governo entende que é preciso investir na formação continuada do professor alfabetizador. A gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação continuada foi confiada pelo governo às Instituições de Ensino Superior (IES) de cada estado. Esta parceria com as universidades é a configuração do processo de descentralização da política educacional brasileira como resultado de uma reforma pelo qual vem passando o Estado conforme nos aponta os estudos de Mortatti. Segundo a autora este tipo de parceria entre governo e universidade, especialmente as universidades estaduais, cumpre uma agenda dos governos eleitos firmada ainda na década de 80 com o fim da ditadura militar. Esta parceria também foi firmada em âmbito federal conforme nos aponta Mortatti:

Este tipo de parceria ampliou-se a partir de então, tendo-se solidificado também em âmbito federal na década de 1990, como ocorreu, por exemplo, no processo de elaboração dos PCN's e de tantas outras iniciativas, das quais participaram e participam diretamente docentes e pesquisadores vinculados a universidades públicas, de forma individual ou por meio de convênios institucionais de assessoria ou consultoria. (MORTATTI, 2010, p.336).

A Portaria 6.094, de 04 de julho de 2012, dentre outras diretrizes, aponta os eixos nos quais se apóia o PNAIC e também estabelece as incumbências de cada ente federado envolvido neste pacto a saber, o MEC, os estados, Distrito Federal e os municípios. Confere também as atribuições das IES.

Outro importante documento é a Portaria nº 1458 de 14 de Dezembro de 2012 a qual define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a serem pagas com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No Art. 4º é manifesto quem são os atores cujas funções são contempladas com estas bolsas:

- I - coordenador-geral da IES;
 - II - coordenador-adjunto junto à IES;
 - III - supervisor junto à IES;
 - IV - formador junto à IES;
 - V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;
 - VI - orientador de estudo; e
 - VII - professor alfabetizador
- (BRASIL, 2012)

A referida portaria também esclarece os critérios de seleção de profissionais para o desempenho de cada uma das funções acima citadas bem como os critérios para qualificação de recebimento das bolsas de estudo.

A Portaria nº 1458 de 14 de dezembro de 2012 não estabelece o valor das bolsas concedidas, porém a resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013 estabelece o valor das bolsas a serem pagas a cada profissional. Na pirâmide de valores destas bolsas, no topo está o valor pago ao coordenador geral da IES e na base da pirâmide está o menor valor, que no caso é pago aos professores alfabetizadores. Aliás, abre-se aqui um parêntese ao foco de nossa discussão porque não podemos deixar de registrar que os valores pagos, não apenas aos professores alfabetizadores, mas a cada profissional é muito inferior ao que cada um deveria receber pelo desempenho de sua função.

No primeiro momento, fazia parte dos objetivos do programa o letramento das crianças nas áreas de linguagem e matemática. No ano de 2013 seria ofertada aos professores alfabetizadores formação continuada na área de linguagem com carga horária de 120 horas. No ano de 2014, seria ofertada aos professores alfabetizadores formação continuada na área de matemática com carga horária de 160 horas. Em 2015 a formação continuada deveria contemplar todas as áreas do currículo da educação básica com carga horária de 80 horas. Todas as etapas de formação, tanto de linguagem, matemática e outras áreas do currículo iniciaram com atraso, especialmente nos estados das regiões Norte e Nordeste. Sendo que o módulo de 2015, com previsão para encerrar em dezembro deste mesmo ano, só foi concluído em Maio de 2016 com os seminários realizados em cada município que aderiu ao programa.

Mesmo não tendo encerrado ainda o módulo de 2015, em dezembro do mesmo ano o governo propôs a continuação de ações do PNAIC para o ano de 2016 voltadas especificamente para as regiões Norte e Nordeste.

Algumas considerações expressas na Resolução nº 10, de 4 de Dezembro de 2015 justificam o porquê do foco desta vez concentrar-se nas regiões Norte e Nordeste. Uma destas considerações leva em conta os resultados obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) aplicada nos anos de 2013 e 2014.

O módulo de formação continuada do PNAIC para 2016 iniciou-se apenas em novembro deste ano com calendário marcando encerramento para março de 2017. Não há cadernos de estudos com produções novas. Alguns temas dos cadernos dos módulos anteriores como Direitos de Aprendizagem, Ciências e Tecnologia, etc e especialmente uma ênfase nos resultados da prova ANA dos anos de 2013 e 2014.

3.2-Eixos estruturantes

Para concretizar suas ações, o pacto estrutura-se em quatro eixos:

- a) **Formação continuada de professores alfabetizadores:** como já foi mencionado em um primeiro momento as formações aconteceriam de forma presencial durante dois anos (2013- linguagem; 2014- matemática) com carga horária de 120 horas. Depois, no ano de 2015, com carga horária de 80 horas com formação nas outras áreas do currículo.
- b) **Materiais didáticos e pedagógicos:** Diversos materiais didáticos e pedagógicos a serem distribuídos pelo MEC ao longo da formação ou já disponíveis nas escolas, integram este eixo. Vejamos o quadro que especifica estes materiais:

QUADRO 3-Especificação dos materiais utilizados pelo Pacto.

MATERIAL	DESCRIÇÃO
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	

	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.

FONTE: BRASIL, 2012, p. 34(adaptado pela autora)

Cabe aqui ressaltar que os cadernos de estudos a serem utilizados nas formações foram entregues com atraso em todos os módulos. Sendo que no módulo de 2015 os cadernos nem ao menos foram impressos e distribuídos pelo MEC. Apenas a versão digital dos cadernos foi disponibilizada às secretarias municipais de educação, aos professores alfabetizadores e orientadores para que os mesmos providenciassem a impressão. Fato este que prejudicou em muito o trabalho dos orientadores de estudo.

- c) **Avaliações:** três componentes básicos integram este eixo: A **avaliação processual** que cada docente desenvolve com seus alunos ao longo do ano letivo; a aplicação da **provinha Brasil** na qual os resultados podem ser inseridos no site próprio da provinha para futuras análises e ajustes no processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, uma avaliação externa elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) ganhou o nome de **ANA** (Avaliação Nacional da Alfabetização) a ser aplicada no final do 3º ano do ensino fundamental. Com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças (BRASIL,2012).

A prova ANA foi aplicada nos anos de 2013 e 2014 englobando as áreas de leitura, escrita e matemática. Os resultados são distribuídos em escolas por nível de proficiência em cada uma destas áreas. Os resultados foram divulgados pelo INEP com atraso em ambos os anos. Acrescenta-se ainda que, sob a justificativa do governo de contenção de gasto, a prova

ANA não foi aplicada no ano 2015. Porém, o governo dá a saber que a prova ANA será aplicada em 2016, através da publicação da portaria nº 410, de 22 de Julho de 2016, onde se especifica que a prova será realizada no período de 14 a 25 de Novembro.

Quanto à Provinha Brasil, durante este ano, a primeira etapa já foi aplicada, porém o governo já anunciou que sob justificativa de contenção de gastos, as provas da 2ª etapa, a serem aplicadas em novembro, não serão distribuídas. As provas serão disponibilizadas em PDF para que as secretarias municipais de educação providenciem as cópias. Já sabemos também que no ano de 2017 a prova não será aplicada, pois o governo anuncia que uma nova matriz de referencia para a Provinha Brasil estará sendo construída em 2017 em consonância com a Base Curricular Nacional Comum.

d) **Gestão, Controle Social e Mobilização-** O governo propôs quatro instâncias institucionais para gerir o pacto:

1. Um Comitê Gestor Nacional;
2. Uma coordenação institucional em cada estado;
3. Uma coordenação Estadual;
4. Uma Coordenação Municipal.

O MEC disponibilizou também uma ferramenta virtual de monitoramento, o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) no qual os diferentes atores do processo (professores alfabetizadores, orientadores de estudos, formadores e coordenadores locais) poderiam avaliar uns aos outros e acompanhar a aplicabilidade do programa por parte de cada um destes entes envolvidos, especialmente os professores alfabetizadores. Nesta plataforma os bolsistas também poderiam acompanhar a evolução do pagamento de suas bolsas e também, seriam solicitados a informar dados da aprendizagem dos alunos de sua turma e também alguns aspectos da sua atuação docente.

O grande problema desta plataforma é que além de muitas vezes, se encontrar desatualizada, especialmente no ícone “ acompanhamento avaliações e bolsas”, muitos professores alfabetizadores tiveram dificuldades para operá-la por diversos motivos, dentre os quais muitos não possuem computadores e/ ou rede de conexão em casa ou na escola em que trabalham, ou simplesmente, pela falta de tato com ferramentas tecnológicas e virtuais. Havia uma conjectura de que seria distribuído juntamente com o material do curso, um tablet para cada cursista a fim de facilitar o acesso e alimentação desta plataforma, mas o que verificamos é que tal conjectura nunca se concretizou.

3.3-Sujeitos envolvidos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa

3.3.1- Coordenadores e Supervisores da formação

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) escolhe, obedecendo a determinados critérios, entre os profissionais da própria universidade, um profissional para desempenhar a função de Coordenador Adjunto e outras para desempenharem a função de supervisores dos pólos de formação. Esses coordenadores e supervisores têm como função “coordenar todas as atividades da formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização da idade Certa na Instituição Superior” (BRASIL,2012,p.37)

Segundo os critérios de seleção especificados na Resolução nº 04, de fevereiro de 2013, o coordenador geral é indicado pelo dirigente Máximo da IES; o Coordenador Adjunto será indicado pelo coordenador geral e os supervisores seriam escolhidos em processo de seleção público. Tanto os coordenadores, quanto os supervisores são enquadrados pelo MEC na condição de bolsistas do FNDE.

3.3.2- Coordenadores de Ações

Cada secretaria de educação (no Distrito Federal, estados ou municípios) indica entre os servidos da própria secretaria um profissional para desempenhar a função de coordenador Local das Ações do Pacto. Segundo nos informa a resolução nº 04,de fevereiro de 2013, este profissional dentre outros requisitos,“deve possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização”.

No decorrer dos meses em que se seguiam as formações, cada coordenador de ações deveria comparecer aos colóquios organizados pela IES levando relatórios das formações em seus municípios. O coordenador de ações também é bolsista do FNDE.

3.3.3- Formadores

Os formadores são “profissionais responsáveis por ministrar a formação ofertada aos orientadores, a acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores, por meio da orientação em atividades de planejamento da formação e avaliação” (BRASIL, 2012, p.38). Os formadores são selecionados pela IES em processo de seleção público.

Os formadores, nos meses em que se seguiam as formações, dirigiam-se para as cidades pólos para ministrar a formação aos orientadores de estudo.

3.3.4- Orientadores de Estudo

Os orientadores de estudo ministram a formação aos professores alfabetizadores em seu município. Os orientadores de estudo seriam escolhidos por cada Secretaria de Educação (no Distrito Federal, estadual ou municipal) por processo de seleção público obedecendo a alguns requisitos como nos aponta o Art. 13 da resolução nº 04 de fevereiro de 2013:

- I- Ser professor efetivo da rede publica de ensino que promove a seleção;
- II- Ter sido tutor Programa Pro- Letramento;
- III- Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e a multiplicação junto aos professores alfabetizadores. (BRASIL,2013)

3.3.5- Professores Alfabetizadores

Os professores Alfabetizadores são os profissionais que atuam em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental ou em turmas multisseriadas que tenham alunos destas mesmas séries. Para ser cadastrado no programa e fazer jus ao recebimento da bolsa de estudos do FNDE, o professor alfabetizador deveria ser professor de escola pública no município em uma das turmas acima mencionadas e também seu nome constar no censo escolar do ano anterior ao da formação.

3.5.6- Coordenadores Pedagógicos

Não há nos documentos oficiais do Pacto nenhuma atribuição especifica ao coordenador pedagógico. Os coordenadores pedagógicos só poderão ser cadastrados como cursistas na “ condição de orientadores de estudo ou de professor alfabetizador (se estiver lecionando e, na respectiva condição receber a bolsa de estudo” (BRASIL,2012,p.28)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa de formação continuada de professores. E por ser um programa de formação continuada, os coordenadores pedagógicos deveriam ter participação garantida como cursista do programa apenas por ser coordenador pedagógico, pois sabemos que, mesmo sendo um profissional ainda em busca de sua identidade em nosso país,é claro o fato de que uma das mais importantes frentes de

atuação do coordenador pedagógico diz respeito a formação continuada dos professores da escola em que atua.

O coordenador pedagógico deixa de ser visto nos últimos tempos como controlador, fiscalizador da escola e do professor. Ele também não é o responsável direto pelos aspectos burocráticos e administrativos da escola. Também não é uma espécie de “bombeiro” que é chamado a todo instante para apagar “incêndio” na sala de aula.

O papel do coordenador pedagógico está sendo pois, redefinido. E nesta nova perspectiva sob o papel do coordenador pedagógico ganha desta que a sua função frente à formação continuada dos docentes de sua escola. Como afirma Zen:

Esta perspectiva redefine o papel do coordenador pedagógico, que deixa de ser apenas um fiscal das práticas educativas ou uma espécie de “gerente”, responsável pelas atividades burocráticas e administrativas da escola. O coordenador pedagógico é responsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político Pedagógico na escola. (ZEN,2012,p.8).

Um dos pré-requisitos estabelecidos pelo MEC para que um profissional seja orientador de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e que aparece expresso no Art. 10 da Portaria 1.458, de 14 de Dezembro de 2012, é que o candidato deve “ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores”. Uma das atribuições do orientador de estudos expressa na resolução nº 04, de fevereiro de 2013, em seu Art. 15,VI: e)” acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores”.

Para ser um multiplicador das ações do pacto, o orientador precisaria logicamente acompanhar a prática docente dos professores alfabetizadores sob sua responsabilidade. Neste sentido, o coordenador pedagógico poderia perfeitamente somar com o orientador de estudos, no acompanhamento e viabilização das ações do pacto na prática dos docentes, pois o coordenador pedagógico é que cotidianamente, “está na escola, ao lado do professor, e que possui todas as condições para, de fato concretizar as políticas de formação permanente de professores” (ZEN, 2012,p.8).

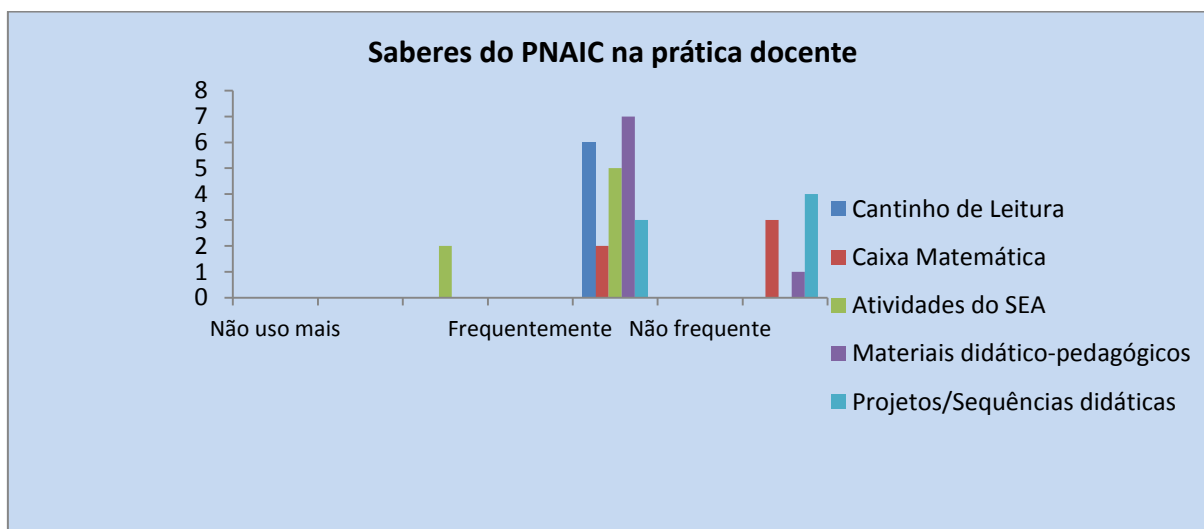
Um orientador de estudos dificilmente conseguiria acompanhar de forma satisfatória seus professores alfabetizadores, tendo em vista que um orientador de estudos teria professores de diversas escolas atuando em diferentes turnos. Em conseqüência, muitas ações, projetos, saberes e conhecimentos discutidos nas formações do PNAIC deixam de se

concretizar na sala de aula e no cotidiano da escola por falta de alguém que auxilie os professores do planejamento à concretude de tais proposições discutidas nos encontros de formação. A este respeito Almeida, Placco e Sousa (2012), fazem uma interessante observação:

O que temos observado, corroborando achados de muitas outras pesquisas, é que, por vezes, o investimento feito pelo governo para implementar propostas, projetos, formações, etc., não resulta em avanços por falta de mediação dentro da escola-tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora (ALMEIDA, PLACCO, 2009; PLACO, SOUSA, 2008, 2010 Apud, ALMEIDA, PLACCO SOUSA, 2012, p. 758)

Como orientadora de estudos, temos plena consciência de que muitos saberes discutidos no PNAIC não foram aproveitados pelos professores alfabetizadores em sua prática docente por falta de um mediador, que seria como lemos acima, o coordenador pedagógico. A falta de um mediador que pudesse dar suporte ao orientador de estudos do PNAIC nas escolas foi constatada em nossa pesquisa de campo⁴ quando perguntamos sobre a aplicação de alguns saberes, idéias e recursos discutidos no PNAIC como a caixa matemática, cantinho de leitura, projetos didáticos e sequências didáticas, etc. Vejamos o gráfico:

GRÁFICO 1: Saberes do PNAIC na prática docente dos professores alfabetizadores de Governador Luiz Rocha.



FONTE: Elaboração da pesquisadora, 2016

Observando o gráfico acima vemos que muitos saberes como caixa matemática, matérias didático-pedagógicos (recursos, jogos, livros de literatura, etc) e Projetos e

⁴ Na pesquisa de campo, dos dez questionários distribuídos entre os professores, tivemos o retorno de oito. E dos três questionários distribuídos para os diretores das escolas, tivemos o retorno dos três questionários.

Sequências Didáticas ainda são usados com pouca frequência pelos professores. Cabe acrescentar que alguns professores optaram por deixar alguns itens destes saberes sem resposta, o que nos leva a pensar que já não usam mais.

Outro aspecto que em muito o coordenador pedagógico poderia colaborar, seria na retomada de leitura dos cadernos e leituras complementares sugeridas nos cadernos de formação. Quando perguntamos em nossa pesquisa de campo quanto à leitura dos cadernos de estudo do PNAIC, obtive o seguinte resultado:

QUADRO 4-Frequência de leitura dos Cadernos de Estudo do PNAIC.

Leio constantemente os cadernos	3
Leio os cadernos esporadicamente	1
Li apenas durante as formações	1
Não responderam	3

FONTE: Elaboração da pesquisadora, 2016

Observa-se que a soma dos que lêem esporadicamente, os que leram apenas durante as formações e os que continuam lendo, é maior do que a soma dos que lêem com frequência.

No final dos cadernos de estudo há uma lista de sugestão de leituras complementares que podem, algumas delas serem acessadas pela internet. As leituras servem de aprofundamento sobre o tema geral tratado em cada cadernos. Quando perguntamos aos professores participantes da pesquisa se os mesmos liam estes textos e complementares e pedimos que os mesmos citassem o nome de ao menos uma destas obras, apenas um entrevistado afirmou que leu e citou o nome da obra.

Logicamente, os cadernos do PNAIC não devem jamais ser uma cartilha pedagógica para os professores, mas em momentos de formação com os professores na escola em que atuam, os coordenadores pedagógicos poderiam retomar algumas leituras dos cadernos e leituras complementares que atendessem a alguma necessidade de formação ou de prática do professor ou ainda para servir de suporte para algum projeto desenvolvido pela escola.

Acrescenta-se ainda que o orientador de estudos desfaz-se de suas atribuições concedidas pelo PNAIC no momento em que encerra o programa, no entanto, o coordenador pedagógico, provavelmente, continuará incumbido de suas funções na escola em que atua. Se

este coordenador pedagógico não participou das formações, é quase certo, que muitas ações do PNAIC deixarão de ser implementadas.

3.4- Como o PNAIC concebe o processo de alfabetização

Analisando os cadernos de apresentação do PNAIC e demais cadernos de estudos elaborados para servir de base para as formações, percebe-se claramente que as idéias que permeiam o processo de alfabetização nestes cadernos seguem a tendência atual de conciliação de correntes construtivistas⁵, psicogênese da língua escrita⁶, interacionistas⁷ e, letramento⁸.

Valendo-se dos estudos da Psicogênese da Escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, o pacto concebe que a escrita alfabética não é um código a ser aprendido e sim um sistema de notação⁹. E para se apropriar desse sistema notacional de escrita, as crianças precisam “interagir com a escrita, completando seus usos e funções, e não com textos ‘forjados’ com os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização” (FERREIRO e TEBEROSKY(1984),REGO(1988) apud BRASIL,2012, p.16-17).

Para o PNAIC estar alfabetizado não é apenas saber ler e escrever. E saber ler e escrever vai além de apenas codificar ou decodificar signos linguísticos. Na concepção do PNAIC, estar alfabetizado significa:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL,2012,p.16).

⁵ Construtivismo é uma corrente, cujo precursor é o Suíço Jean Piaget (1896-1980), o qual defende que nada está pronto ou acabado e que o conhecimento não é dado, mas construído pelo indivíduo por meio das suas interações com o meio e com o próximo. Em educação, o construtivismo concebe que o conhecimento não deve ser dado pronto ao aluno, o mesmo deve ter sua curiosidade instigada para que através da relação com o ambiente e com os demais colegas construam seu próprio conhecimento.

⁶ Seguindo a linha de pensamento do construtivismo as pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estudaram os mecanismos cognitivos ligados à aquisição da leitura e da escrita. As pesquisadoras descobriram que as crianças e também adultos constroem em sua mente hipóteses sobre a leitura e escrita. Na construção destas hipóteses a criança tem um papel ativo.

⁷ Para o interacionismo, o desenvolvimento humano se dá através da interação onde a linguagem exerce função primordial. Esta teoria tem como precursor o psicólogo bielorrusso Lev Semenovich Vygostsky.

⁸ Letramento, como já explicamos no capítulo anterior é o pressuposto teórico metodológico cujo processo de alfabetização deve acontecer no contexto dos usos sociais da língua. Defendido no Brasil pela teórica Magda Soares.

⁹ Esclareceremos melhor no próximo capítulo sobre o nosso sistema alfabético não ser um código e sim um sistema notacional.

Constatamos com isto que a forma como o PNAIC concebe o processo de alfabetização está respaldado, principalmente nos pressupostos teóricos do letramento, defendido pelas diversas obras da pesquisadora Magda Soares. Como já explicitamos no capítulo anterior quando discorremos sobre o letramento deixamos claro que para a referida autora o ideal é que a alfabetização aconteça no contexto do uso social da leitura (a isto chamamos de letramento). Este pressuposto defendido por Soares, aparece nos cadernos de estudo do PNAIC:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998,p.47, Apud BRASIL,2012,p.20)

Ao se utilizar dos pressupostos teóricos do letramento, o PNAIC defende exatamente que tão importante quanto estar alfabetizado e estar letrado. No entanto, o PNAIC defende que para alfabetizar precisa ter métodos. Não basta apenas ter contato com textos para a criança ser alfabetizada como se pensou no advento do construtivismo e do surgimento do letramento no Brasil, é preciso se utilizar de método para ensinar as crianças a ler e escrever. Vejamos o que está posto nos cadernos de estudos do PNAIC a este respeito:

Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam socialmente (**bula, receita, parlenda, conto,propaganda, etc**) não garante que os aluno se apropriem da escrita alfabética, uma vez que , no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características, do nosso sistema de escrita. (BRASIL,2012, p.18,grifo nosso)

Devido a esta ausência de método, Soares (2003), afirma que houve um processo de “ desinvenção”¹⁰ da alfabetização, sendo que agora é urgente, dado a atual situação de fracasso da leitura e da escrita no Brasil,que se pense em um processo que ela denomina de “ reinvenção”¹¹ da alfabetização.

¹⁰ Devido a uma interpretação errônea dos educadores sobre o construtivismo, acreditou-se que para a criança ser alfabetizada não precisaria um ensino direto voltado para o ato de alfabetizar; bastaria o contato com textos. A autora acredita que a alfabetização no Brasil perdeu sua especificidade, passando por um processo que ela denomina de desinvenção da alfabetização.

¹¹ Devido a esta perda de especificidade, a autora defende que a alfabetização no Brasil precisa ser reinventada. E este processo de reinvenção passa por uma alfabetização em que se utilize um ensino direto, através de método para o ato de ler. No entanto este ensino diretivo do ato de ler deve acontecer no contexto das práticas sociais da leitura e não através dos tradicionais métodos alfabéticos, silábicos de alfabetização.

Segundo ela a “alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento”(SOARES,2003,p.16). Isto significa que a autora defende claramente que a alfabetização requer o uso de um método. O PNAIC, não defende o uso de um método específico, mas deixa claro em seus cadernos de estudos preceitos que coadunam com este mesmo pensamento de Soares.

Quando afirmamos que o PNAIC, baseado nos preceitos de Soares incentiva o uso de métodos, não estamos dizendo que ambos defendem os métodos tradicionais de alfabetização, a saber,os métodos sintéticos ou analíticos. Soares (2003) afirma que voltar à prática dos velhos métodos é um retrocesso:

Fomos para o lado do construtivismo, nada de método, etc, depois vimos que não é nada disso. A tendência pode ser curvar a vara para o outro lado, à espera de que a linha fique reta. Mas é preciso saber se é isso mesmo o que teria de ser feito. É preciso saber o que significa esse “ curvar para o outro lado”. Pode significar voltar ao antigo- e é o que tem acontecido. As pessoas dizem: “ Ah isso não funciona, e os meninos não estão aprendendo a ler e a escrever, então vou voltar àquele método, meu velho método silábico, alfabetizar na cartilha, porque tudo continua muito bem...Entretanto, voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. (SOARES, 2003,p.20).

O PNAIC também acha danoso este processo que vem acontecendo no Brasil de revitalização dos métodos tradicionais, uma vez que esta revitalização desconsideraria pressupostos importantes trazidos pelos estudos do construtivismo, interacionismo e psicogênese da escrita:

Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento. (BRASIL,2012,p.19).

Para o PNAIC, o ideal é que os professores desenvolvam práticas em que a alfabetização ocorra no contexto do letramento, ou seja, é preciso alfabetizar letrando:

Nessa perspectiva defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita (**alfabetização**)de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos (**letramento**). (BRASIL,2012,p.22, grifo nosso)

Alfabetização e letramento são processos que se complementam para a formação do indivíduo de modo a atender as novas demandas sociais de leitura e escrita. Além de alfabetizado, o indivíduo precisar ser letrado.

CAPÍTULO IV-OS SABERES ENFATIZADOS NO PNAIC E O IMPACTO DESTES SABERES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE GOVERNADOR LUIZ ROCHA

Muitas foram as temáticas abordadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa durante estes três anos de formação continuada. Não temos espaço aqui, nem faz parte dos objetivos desta pesquisa abordar todos eles, no entanto alguns saberes foram elencados por nós para serem analisados nesta pesquisa por consideramos estes saberes resumem todos os outros e são essências para a prática docente dos professores alfabetizadores. Eis alguns destes temas (saberes):

4.1-Alfabetizar letrando

Não nos deteremos neste tópico a explicar o que seria a prática do alfabetizar letrando defendida pelo PNAIC, pois muito já tratamos deste tema nos capítulos anteriores quanto falamos sobre letramento e como o PNAIC concebe o processo de alfabetização. Cabe-nos acrescentar que, a demanda social de hoje para a alfabetização, é que o indivíduo além de ler e escrever, ele saiba interagir com os textos que circulam socialmente, no entanto para interagir com os textos que circulam socialmente, o indivíduo precisa adquirir a técnica da leitura, ou seja, precisa aprender a ler. Alfabetizar letrando nada mais é do que ensinar a técnica da leitura e da escrita (alfabetização) dentro do contexto do uso social da língua (letramento).

Para desenvolver uma prática docente pautada nos princípios do alfabetizar letrando, o professor precisa voltar sua atenção para outros saberes também enfocados no PNAIC, como:

4.1.1-Gêneros Textuais diversos e Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Sabemos que o ensino tradicional da alfabetização “feito com base no treino das habilidades de ‘decodificação’ e ‘codificação’ do alfabeto tem sido duramente criticado há mais de 20 anos” (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2008, p.245). Hoje, no meio acadêmico e documentos oficiais do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, Base Curricular Nacional Comum, não se admite mais uma prática docente que leve as crianças das classes de alfabetização à memorização de letras, sílabas e palavras de forma isolada do

contesto e uso social da língua, mesmo que tal prática ainda seja recorrente nas classes de alfabetização no Brasil.

No bojo das duras críticas aos métodos tradicionais de alfabetização, surge a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, tema também já tratado nos capítulos anteriores desta pesquisa para reforçar o idéia de que o ensino da alfabetização não deve ser um ensino mecânico que considere que o nosso sistema alfabético é um código a ser aprendido. Como afirma Albuquerque e Moraes:

Como aquela teoria demonstrou que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo, passou-se a defender que aprendam interagindo com os textos escritos. Isto é, o ensino deveria centrar-se em práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o sistema de escrita alfabética (SEA) e nas quais os aprendizes se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos. (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2008, p.243).

Vemos claramente no trecho do texto de Albuquerque e Moraes, a defesa de um ensino da leitura e da escrita que combine práticas que promovam o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética e que também promovam a apropriação da linguagem dos textos que circulam socialmente. E este aprendizado do SEA, não deve acontecer de forma mecânica porque “o sistema alfabético não é um código, mas um sistema notacional¹² com propriedades que o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente” (BRASIL, 2012, p.7). Ou seja, no aprendizado do SEA, realiza um trabalho muito mais conceitual do que mecânico.

Alguns autores dos cadernos de estudo do PNAIC, como Leal e Moraes (2010) e Moraes (2012) elaboraram uma lista de propriedades do SEA que a criança precisa reconstruir em sua mente:

QUADRO 5-Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):	
1	Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade

¹² O sistema alfabético é considerado um sistema notacional e não um código porque um código é imutável, com isto as letras do nosso alfabeto não são um código, pois sabemos que as letras notam (registram) os sons da fala e isto nem sempre acontece de forma igualitária, por exemplo a letra s tem som de /z/ em **mesa** e som de /s/ em **sala**.

	das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3	A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4	Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5	Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6	As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos
8	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9	Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

FONTE: BRASIL, 2012, p. 10 (adaptado pela autora)

A criança percorre um longo caminho até interiorizar todas estas propriedades, que não são ensináveis em si, mas é através de atividades com palavras, dentro do contexto do texto, que a criança vai organizando-as em sua mente sem que nem perceba que está sendo alfabetizada. Vejamos a diferença entre uma atividade que conduz a um trabalho mecânico com o SEA e uma atividade que une a aprendizagem do SEA aliada ao letramento (uso de um texto):

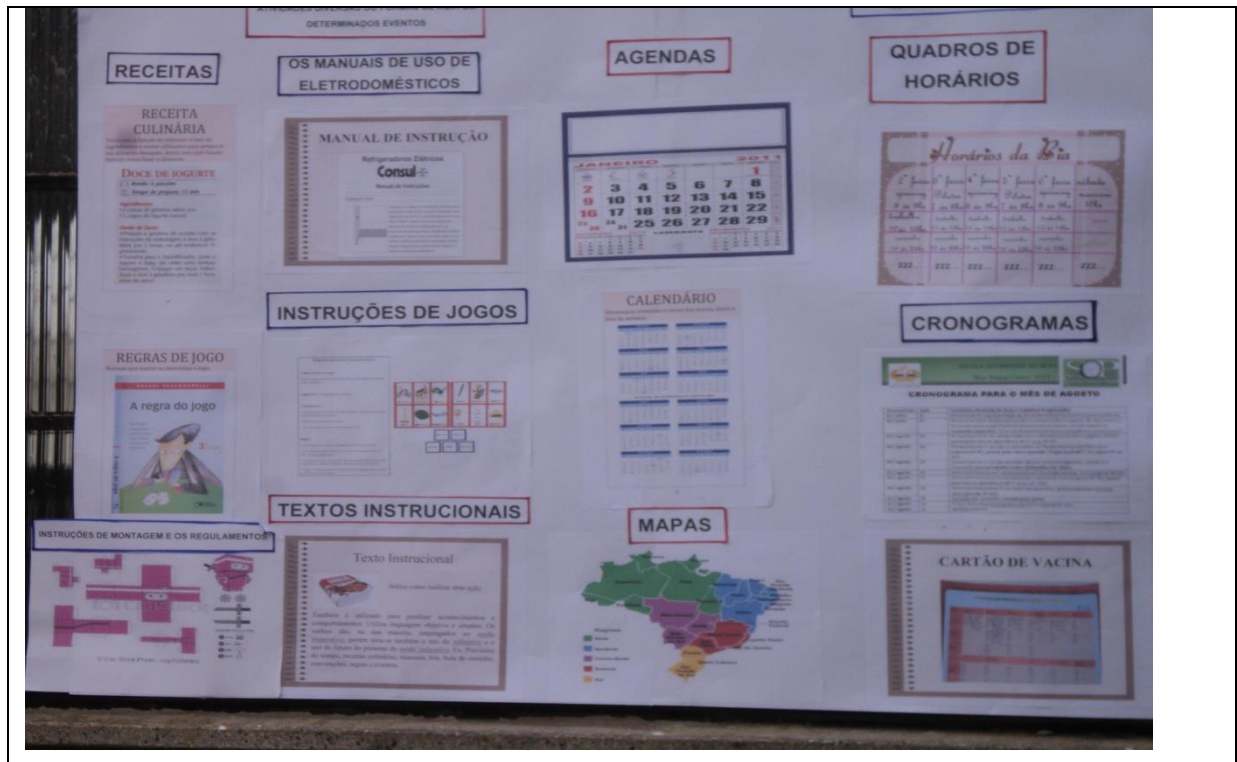
FIGURA 4-Atividade mecânica de alfabetização x atividade contextualizada de alfabetização

Ensino mecânico do SEA	Ensino do SEA de modo a levar a criança a pensar fazendo uso de um texto(letramento)
 <p>FONTE: www.metodofonico.com.br</p>	 <p>FONTE: www.colchaderetalhos.blogspot.com</p>

Textos dos mais variados gêneros(conto, parlenda, receita, bula de remédio, cartaz, folheto, biografia) pode e devem ser levados para salas de aulas de alfabetização. A criança não precisa saber ler para só depois ter contato com textos. Os textos podem ser os melhores aliados da alfabetização. É lidando com textos do cotidiano que a criança vai se familiarizando com a linguagem dos textos que circulam socialmente ao mesmo tempo que aprendem sobre a função social da leitura e da escrita. “É preciso que fique claro, de antemão, que não há nenhuma oposição entre propor um ensino sistemático do SEA e desenvolver práticas de litura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula” (BRASIL, 2012, p. 20)

A gama de gêneros textuais é muito diversa, cabe ao professor selecionar os gêneros que melhor atendem as reais necessidades de sua comunidade escolar e de seus alunos.

FIGURA 5-Mural de Gêneros Textuais apresentado no Seminário do PNAIC para Orientadores de Estudo em Presidente Dutra



FONTE: Arquivo da pesquisadora

4.1.2-Planejamento

O planejamento é algo que executamos diariamente em nossas vidas (planejamos a hora de acordar, de tomar o café, a hora de ir para o trabalho, a hora de executar esta ou aquela tarefa). A ação docente não pode ser diferente. Uma prática docente que objetiva a alfabetização e letramento não pode ser improvisada. A ação docente precisa ser cuidadosamente planejada, afinal “precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos e o que precisamos ensinar aos nossos alunos” (BRASIL, 2012, p. 7).

Tradicionalmente a ação planejadora do professor se resume em planos de curso, planos de mensais ou planos de aula. Planos este, que muitas vezes servem apenas para preencher requisitos burocráticos que são exigidos do professor, sem, contudo, traduzir a real necessidade de aprendizagem da turma ou da comunidade local a qual a escola está inserida. Não queremos postular aqui que tais planos não sejam necessários, mas queremos reforçar

que o professor pode buscar alternativas mais dinâmicas de planejamento como os Projetos Didáticos¹³ e Sequências Didáticas¹⁴ sugeridos pelo PNAIC.

Ambos, tanto os Projetos Didáticos quanto as Sequências Didáticas organizam-se em torno de um tema geral com objetivos específicos, podendo ter como fio condutor um ou mais gêneros textuais. Por exemplo, pode-se organizar um projeto em torno do tema de interesse da comunidade a qual a escola está inserida como **“Lugar de lixo é no lixo”** e este projeto pode durar o ano inteiro. Pode-se organizar uma Sequência Didática a partir de um livro de literatura, por exemplo **“A rua do Marcelo” (Rute Rocha)** para durar um mês. Na verdade, a diferença básica entre Projetos Didático e Sequência Didática é que este tem uma duração mais curta que aquele.

O mais proveitoso do planejamento das atividades docentes a partir de Projetos e Sequências Didáticas é o fato de que neste trabalho pode-se envolver atividades de várias disciplinas do currículo escolar e até mesmo envolver várias classes de uma mesma escola em prol de um tema que seja relevante para a transformação da comunidade escolar e para o enriquecimento da aprendizagem dos alunos.

4.1.3-Currículo e Heterogeneidade

Normalmente quando se pensa em currículo tem-se a idéia de um programa fechado com disciplinas organizadas em conteúdos programáticos a serem seguidos por uma rede de ensino. Porém o PNAIC não concebe o currículo como um documento oficial a ser seguido a risca pela escola e pelo professor. Sabemos que precisamos observar os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum, etc, no momento da elaboração do planejamento da escola e também da ação docente, mas eles nos servem como documentos norteadores e não como uma cartilha a ser seguida. O currículo oficial (documentos oficiais) são uma base para a elaboração do currículo escolar (aquele a ser vivenciado pela escola de acordo com as necessidades dos alunos e da comunidade escolar):

Mesmo sabendo que as prescrições oficiais, isto é, os textos escritos das propostas dos órgãos oficiais constituem elementos importantes do currículo, queremos problematizar essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e colocá-lo na de currículo como conhecimentos em redes

¹³**Projetos Didáticos**-“modalidade de organização de trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia”(BRASIL, 2012, p.13).

¹⁴**Sequências Didáticas**-“conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”(BRASIL, 2012, p.21).

(ALVES et al., 2002), tecidos nos cotidianos das escolas, tendo fios e nós que não se limitam aos espaços físicos destas, mas se prolongam para além delas, enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes, isto é, por todos aqueles que vivem e praticam esses cotidianos escolares. (BRASIL, 2015, p.10).

O professor alfabetizador que deseja alfabetizar e letrar seus alunos, precisa pensar em um currículo que contemple a **inclusão** e a **heterogeneidade**. A inclusão de alunos especiais em salas regulares é um tema recorrente em educação que não foi esquecido pelo PNAIC. Constantemente em seus cadernos de estudo é mencionado a importância do trabalho com alunos especiais em salas de salas regulares bem como trazem diversas idéias, jogos e estratégias para o trabalho com estes alunos.

Quase todo professor ao se deparar com sua nova turma no início do ano sonha que ela fosse homogênea, ou seja, que todos estivessem no mesmo ritmo de aprendizagem, mas sabemos que turmas homogêneas não existem, pois cada ser é único e singular em sua maneira de ser e de aprender. “A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma o de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa” (BRASIL, 2012, p.6). Os alunos com mais dificuldade de aprendizagem não podem ser relegados ao desprezo pelo professor, nem os alunos que estão mais adiantados na aprendizagem podem ser esquecidos pelo professor em detrimento dos alunos com mais dificuldade.

Ambos, tanto os alunos mais adiantados, quanto os que estão com mais dificuldades, podem aprender crescer juntos, sem que estejam em pólos diferentes, pois acreditamos que todos têm algo a ensinar e são bons em algum outro aspecto. Ou, seja, a diversidade deve ser valorizada, e não evitada. Um currículo inclusivo deve garante o direito de todos aprenderem: alunos especiais, alunos com déficit de aprendizagem e alunos mais adiantados. Além do mais um currículo inclusivo deve ser culturalmente orientados, ou seja, deve valorizar a cultura local do aluno e da comunidade escolar a qual a escola está inserida, como nos orienta o PNAIC:

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” .É aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aula e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. é aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.(BRASIL, 2012, p.14).

Não encontramos tudo isto pronto nos livros didáticos. Não há nos livros didáticos atividades diferenciadas que atendam aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. O currículo inclusivo quem promove é a escola, é o professor. Em nossa pesquisa de campo, quando perguntamos quais as principais mudanças observadas na prática pedagógica do professor depois que o mesmo participou das formações do PNAIC, uma resposta chamou minha atenção sobre este aspecto. Ela diz: “Não me prendi mais aos livros didáticos da turma, antes me limitava muito a eles” (PROFESSORA 1). De fato, os livros didáticos não são o limite, um fim em si, mas um instrumento nas mãos do professor e do aluno.

Em Foucault, a padronização é evitada e a diversidade é valorizada, uma vez que este teórico tem o sujeito como centro de suas pesquisas:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Uma vez que o professor respeita a diversidade em sua prática docente, será mais fácil os alunos respeitarem-se uns aos outros aprendendo a conviver com as singularidades de cada um. O professor não pode colocar-se diante dos alunos como aquele que sabe mais e os alunos como aqueles que sabem menos. Não queremos dizer, com isto que o professor deve anular sua autoridade em sala de aula, pois “nada prova, por exemplo, que na relação pedagógica - quer dizer, na relação de ensino, essa passagem que vai daquele que sabe mais àquele que sabe menos - a auto-gestão produza os melhores resultados”. (FOUCAULT, 2014c, p.217). A mediação do professor diante da diversidade em sala de aula é extremamente importante, pois a auto-gestão, para Foucault pode até “paralisar as coisas”(FOUCAULT, 2014c, p.217).

Pudemos constatar na fala das professoras que participaram da pesquisa que as mesmas passaram a ter uma postura mais segura diante dos desafios da diversidade e a valorizar mais a individualidade dos alunos, o trabalho em equipe e a valorizar também a cultura local. A professora¹⁵ Clara diz que “aprendeu a ser mais criativa, afetiva, solidária, passou a incentivar a pesquisa, valorizar as tradições da história, a cultura, a interação entre família e escola”. A professora Joana diz que passou a “observar com mais atenção as

¹⁵ Usamos aqui nomes fictícios para nos referirmos às professoras que participaram da pesquisa.

diferentes fases da aprendizagem, fazendo atividades diferenciadas e procurando trabalhar em grupo para que haja a troca de conhecimento entre os próprios alunos”.

4.2-Ludicidade

Há poucas décadas atrás, ouvíamos de nossos professores que escola não é lugar para brincadeiras; escola é lugar para estudar. Tal afirmação demonstra bem o quanto a escola até bem pouco tempo, não reconhecia a brincadeira como parte integrante da essência da criança. Não reconhecia a importância do brincar para o próprio desenvolvimento da criança. Ainda vemos esta lacuna nas escolas e na prática de muitos professores, mas estudos recentes, inclusive documentos oficiais que regem a educação do nosso país incentivam o lúdico nas escolas. O PNAIC não é diferente quanto marca a ludicidade como um dos pontos fortes que devem permear todo o processo de alfabetização da criança.

O professor alfabetizador deve encontrar espaço para o lúdico em sua prática docente, pois a brincadeira é importante para o desenvolvimento não só físico, mas cognitivo e social da criança:

Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento da criança, de desenvolvimento das habilidades motoras, de expressão corporal. No que diz respeito aos benefícios cognitivos, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve atividades perceptuais, como atenção, desenvolvimento de habilidades de memória, dentre outras. Em relação aos benefícios sociais, a criança, por meio do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares. Aprendem, ainda, a respeitar e a serem respeitados. (BRASIL, 2012, p.7).

A aprendizagem em todas as áreas do conhecimento (Linguagem, Matemática, História, Ciências, Geografia, etc.) pode adquirir um caráter lúdico, desde que o professor inclua estas atividades, jogos ou momentos lúdicos em seu planejamento. A criança que brinca, com certeza aprende como podemos ver na figura abaixo:

FIGURA 6- Crianças brincando - Seminário de Encerramento do PNAIC em Governador Luiz Rocha-2015



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Durante as formações com os professores alfabetizadores, alguns sempre relatavam que tinham dificuldades de trabalhar de forma lúdica porque não eram muito dinâmicos. Então, pensando em melhorar este aspecto nos professores alfabetizadores sob minha responsabilidade. Constantemente, durante as formações, colocávamos os professores em situações lúdicas de jogos ou brincadeiras como confere a ilustração abaixo:

FIGURA 7-Professores brincando - Formação do PNAIC em Governador Luiz Rocha-2013



FONTE: Arquivo da pesquisadora

4.3-Ensino concreto e criativo da matemática com foco nos cinco eixos

O processo de letramento das crianças das classes de alfabetização não passa apenas pela linguagem oral e escrita. Outras áreas do conhecimento, como a Geografia, História, Ciências, e a Matemática também fazem parte deste processo. Assim, em um diálogo interativo com outras áreas do conhecimento a criança, além do processo de alfabetização lingüística, também deve passar pelo processo de alfabetização matemática como está posto no Caderno de Apresentação:

Entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe constante diálogo com outras áreas do conhecimento, principalmente com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro. (BRASIL, 2014, p.15).

Até bem pouco tempo, o que se exigia do aluno no ensino da matemática era que ele soubesse basicamente contar e fazer contas¹⁶. O módulo de matemática do PNAIC em seus cadernos de formação incentivou o ensino da matemática com base nos cinco eixos, valorizando cada eixo: Números e Operações, Pensamento Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas, Educação Estatística. Hoje, as exigências sociais no que diz respeito à educação matemática, requer que o aluno, muito mais que saber contar e efetuar o algoritmo tradicional das quatro as operações, que ele saiba ler mapas, gráficos, tabelas, saiba fazer comparações de grandezas e medidas, etc.

O lúdico também está fortemente presente dos cadernos de formação para o módulo de matemática. O módulo traz um caderno de jogos com encartes e específicos para cada um dos cinco eixos citados. Estes jogos e muitos outros desenvolvidos pelos professores alfabetizadores forma executados em salas de aulas com relatos de bons resultados de aprendizagem. Vejamos alguns destes eixos e jogos apresentados no seminário de encerramento:

¹⁶ Fazer contas é o mesmo que efetuar as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) usando o algoritmo tradicional sem contextualização e distanciado dos usos e funções sociais da linguagem matemática.

FIGURA 8- Eixos da Alfabetização Matemática - Seminário de Encerramento do PNAC em Governador Luiz Rocha-2015



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Sem dúvida todos estes temas explicitados aqui trouxeram acréscimo não somente para a formação pedagógica, mas também para a prática docente dos professores. Quando questionamos em nossa pesquisa de campo sobre quais saberes trouxe acréscimo à formação pedagógica do professor alfabetizador, todos os itens receberam marcações como confere o quadro abaixo:

QUADRO 6-Saberes do PNAIC que trouxeram acréscimo à formação pedagógica do professor alfabetizador

SABERES	NÚMERO DE MARCAÇÕES
Letramento	6
Ludicidade	5
Heterogeneidade	3
Avaliação	4
Projetos e Sequências Didáticas	7
Organização da Rotina de Trabalho	7
Planejamento	4
Caixa Matemática e Cantinho de Leitura	5
Currículo	2
Sistema de Escrita Alfabética	5
Gêneros Textuais	5
Nenhum destes itens trouxe acréscimo	0

FONTE: Elaboração da pesquisadora, 2016

Como vemos os campeões de marcações neste quesito foram os saberes diretamente ligados ao planejamento, à prática do professor como os Projetos Didáticos, Sequências Didáticas e Organização da rotina de Trabalho. Pudemos constatar que realmente estes itens marcaram a formação pedagógica dos professores alfabetizadores das escolas municipais de Governador Luiz Rocha, pois quando perguntamos no questionário o que mudou na sua prática docente depois da formação do PNAIC ou o que você marca como positivo nas formações do PNAIC quase todos os entrevistados responderam que houve uma mudança significativa na sua maneira de conduzir o processo de ensino aprendizagem com aulas mais atrativas e interessantes. Observemos as falas de algumas professoras:

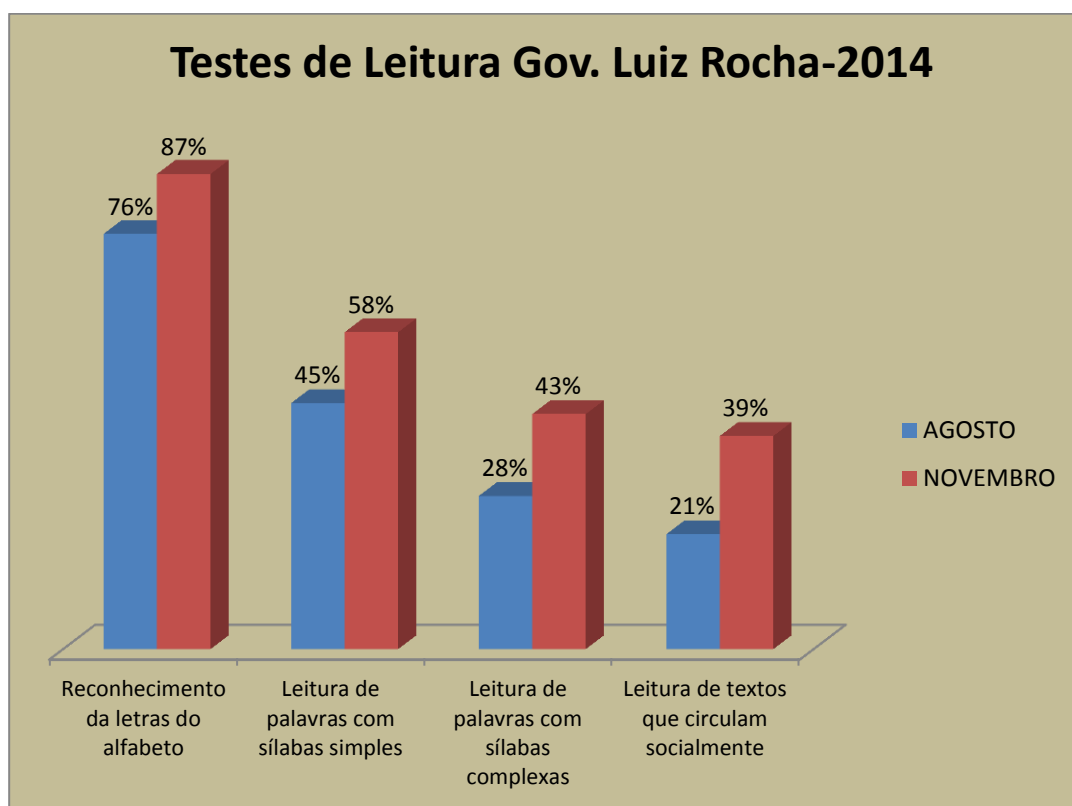
Mudanças na postura: planejamento diferente, a organização do uso do material didático e a forma de avaliação. (PROFESSORA AMÉLIA).

Aprendi a tornar o ambiente mais propício à aprendizagem. (PROFESSORA CATARINA).

Passei a observar melhor aqueles alunos com mais dificuldades, a identificar em qual processo do (SEA) ele se encontra e aplicar métodos diferenciados dentro da sequência didática para recuperar estes alunos. (PROFESSORA EDILEUSA).

A expectativa de que haja uma melhoria da prática docente dos professores alfabetizadores certamente é que, como consequência, haja uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Quando perguntamos se os professores alfabetizadores constataram algum avanço na aprendizagem dos alunos, todas as entrevistadas assinalaram que sim, houve uma melhoria na aprendizagem dos alunos e quase todas justificaram que esta melhoria deve-se ao fato de os alunos se interessarem mais durante as aulas. Fato este que comprovam os resultados da pesquisa citados anteriormente: planejamento criativo, produz aulas criativas que chamam a atenção do aluno, o que culminará em aprendizagem mais potencial e significativa. Os diretores entrevistados também observaram uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

Quando há uma continuidade nas discussões de todo e qualquer programa de formação continuada, seja a nível federal, estadual ou municipal e um acompanhamento e apoio adequado à escola e ao professor, os resultados positivos sempre aparecem na aprendizagem dos alunos. Constatamos em fato quando no ano de 2014 em que havia os encontros do PNAIC em que os professores recebiam formação continuada e os professores recebiam uma atenção maior das orientadoras de estudo, os resultados dos testes constataram uma melhora significativa na fluência de leitura dos alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Vejamos o gráfico e observe um avanço em todos os quesitos avaliados.

GRÁFICO 2: Teste de Leitura-Governador Luiz Rocha-2014

FONTE: Arquivo da pesquisadora

Quando perguntamos em nossa pesquisa de campo aos professores alfabetizadores sobre quais fatores contribuem para que os saberes vivenciados nas formações do PNAIC não sejam mais bem aproveitados em sua prática docente, obtivemos o seguinte resultado:

QUADRO 7-Saberes do PNAIC que trouxeram acréscimo à formação pedagógica do professor alfabetizador

FATOR DE DIFICULDADE	NÚMERO DE MARCAÇÕES
Falta de continuidade das formações	5
Ausência do coordenador pedagógico nas escolas	4
Falta de apoio da direção da escola	3
Falta de recursos e infraestrutura das escolas	2
Ausência do Projeto Político Pedagógico	0
Falta de planejamento por parte dos professores	4

FONTE: Elaboração da pesquisadora

O fator que mais recebeu marcações foi a “falta de continuidade das formações”. Como já afirmamos outrora, quando termina cada fase do programa, o coordenador pedagógico desfaz-se de suas funções. Há escolas municipais que não dispõem de um coordenador pedagógico específico para cada escola, como é o caso das escolas municipais de Governador Luiz Rocha, e se este coordenador tivesse participado das formações, reiteramos mais uma vez que os temas mais interessantes ou mais aproveitáveis para cada escola ou sala poderiam ser retomados em momentos de formação com o coordenador pedagógico. Veja que o segundo fator mais marcado foi justamente a “falta de um coordenador pedagógico na escola”.

Outro fator que poderia contribuir em muito para a multiplicação dos saberes do PNAIC seria a interação entre os professores de cada escola. Quando perguntamos em nossa pesquisa se os professores que participaram do PNAIC trocavam conhecimentos, sete professoras responderam que há troca de conhecimento entre os professores e apenas uma respondeu que há troca de conhecimentos, mas nem todos os professores se envolvem nesta troca.

Este momento de interação poderia ser bem mais potencializado com a presença do coordenador pedagógico, uma vez que o diretor das escolas está, na maioria das vezes, assoberbado com serviços burocráticos. Inclusive em nossa pesquisa de campo, como vemos no quadro anterior, a falta de apoio do diretor é apontada como fator que dificulta um melhor aproveitamento dos saberes vivenciados no PNAIC. Acreditamos que esta falta de apoio do diretor dá-se exatamente pela demanda de ocupações administrativas e burocráticas que o mesmo tem que desempenhar. Ainda na nossa pesquisa, os próprios diretores apontaram a falta que o coordenador pedagógico faz nas escolas para um melhor aproveitamento de tais saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional. (MORTATTI, 2010, p.330).

Desde o começo da história do nosso país com a educação jesuítica e a alfabetização passou por um longo processo e demorou a ganhar um lugar de destaque nas políticas educacionais não apenas estaduais, mas também federais como vimos no texto de Mortatti. E esta demora acarretou ao longo dos anos altos índices de repetência e também elevado número da população encaixada nas estatísticas de analfabetismo funcional. Muitas crianças aprovadas, mas que não sabem ler com a fluência adequada ou que mesmo sabendo ler não entendem o que lêem ou não sabem interpretar e nem produzir textos que circulam socialmente.

O problema da alfabetização no Brasil no que diz respeito a evasão, repetência e especialmente analfabetismo funcional é um problema que se resolve com políticas educacionais adequadas e que mobilize os estados e municípios a também se comprometerem a sanar tais problemas. Neste sentido o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem aspecto positivo, pois o governo federal, através deste programa conclama os outros entes federados (estados e municípios) a unirem forças para alfabetizar e letrar as crianças brasileiras até os oito anos de idade. Porém, o que observamos como orientadora de estudos deste programa é que esta parceria nem sempre se completa da forma que precisaria acontecer. Quanto à instância federal houve atraso na entrega de material e inclusive o material do ano de 2015, nem ao menos foi impresso, atraso no cumprimento de prazos no que diz respeito ao início de cada módulo de formação e atrasos também no pagamento das bolsas do FNDE aos bolsistas. Quanto às instâncias estaduais e municipais observamos que faltou mais subsídio financeiro e material para as escolas, orientadores de estudos, coordenadores locais e professores alfabetizadores.

Porém, com todas as dificuldades aqui descritas e tantas outras, o PNAIC é uma importante política educacional de alfabetização tendo como pontos positivos, dentre outros, a formação continuada de professores e a qualidade do material (livros de literatura, caixa de jogos, etc), inclusive os cadernos de estudo usados para as formações, mesmo sendo

insuficientes. Materiais estes que poderiam ser muito bem estudados pelos professores alfabetizadores mesmo tendo já concluído uma etapa de formação. Tanto os materiais, quanto os saberes enfatizados no PNAIC não precisam e não devem ser uma cartilha a ser seguida pelos professores, mas os professores, especialmente se contar com a mediação do coordenador pedagógico, podem ressignificar e multiplicar estes saberes a favor da aprendizagem dos alunos.

Um dos fatores negativos que não poderíamos deixar de registrar é justamente o fato de o coordenador pedagógico não ter sido contemplado como cursista do programa pelo MEC. Os coordenadores teriam que estar na sala de aula como professor alfabetizador para então poder ser inscrito no programa. Neste caso, ele teria que se inscrever não coordenador, mas como professor. Buscou-se nesta pesquisa, mesmo não intencionando ostentar verdades prontas e acabadas, analisar o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização e constatamos, inclusive pelos dados da pesquisa de campo que os saberes enfatizados no PNAIC poderiam ser vivenciados na prática docente dos professores de forma mais potencial.

O coordenador pedagógico não recebeu a devida valorização pelo MEC em virtude do seu papel preponderante na formação continuada dos professores alfabetizadores. Ao longo da construção desta pesquisa defendemos que o coordenador pedagógico deveria ter sido contemplado pelo programa apenas por ser coordenador pedagógico. Porém, O PNAIC é um programa do governo que ainda está em curso e o módulo PNAIC Norte e Nordeste foi iniciado recentemente e para nossa satisfação não poderíamos deixar de registrar o fato de que neste módulo foram abertas vagas para os coordenadores pedagógicos das escolas. Muito nos alegra a afirmação do documento orientador para o PNAIC 2016 porque resume tudo o que defendemos ao longo desta pesquisa em relação ao papel que o coordenador pedagógico poderia desempenhar no PNAIC:

O Coordenador Pedagógico participará das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC. Deverá, também, organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, à cooperação e ao convívio; acompanhar o progresso da aprendizagem das turmas da sua escola; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma. (BRASIL, 2016).

Mesmo sendo orientadora de estudos do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pude ao longo desta pesquisa atentar para detalhes dantes passados despercebidos. Desta forma, acreditamos que com esta pesquisa foi possível avançar

em questões extremamente relevantes como o impacto dos os saberes do PNAIC sobre a prática docente dos professores alfabetizadores de Governador Luiz Rocha e o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de/ FERREIRA, Andréa Tereza Brito /MORAIS, Artur Gomes de. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38, p. 252-409, maio/ago. 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de/ PLACCO, Vera MARIA Nigro de Sousa /SOUSA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico: Aportes à proposição de políticas públicas.** Caderno de Pesquisa. v. 42 n. 147, p. 754-771, set/dez. 2008. Disponível em: www.scielo.com.br/pdf. Acesso em 14 de Junho de 2016.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. **Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan.-abr., 2015.

ARANDA, Maria Alice de Miranda/ AQUINO, Raquel Blanco. **A função da coordenação pedagógica da escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.** Disponível em: www.eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos. Acesso em Junho 2016.

BIZZOTTO, Maria Inês/ AROEIRA, Maria Luisa/PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016 /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 01,** unidade 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 01**, unidade 02/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 01**, unidade 03/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula: ano 01**, unidade 04/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 02**, unidade 03/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03**, unidade 05/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização: caderno 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.**

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece: Livroto/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.**

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. **História da Alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita**. Disponível em: www.abalf.org.br. Acesso em Junho de 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; 2014.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOV, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A Filosofia Analítica da Política.**In: _____. Ditos & Escritos V. Ética, sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 42-43.

_____. **Microfísica do poder.** 28.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2014c.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita.** São Paulo: Editora Cortês, 2012. 9ª edição.

GATTI, Bernardete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012

_____. **Medida provisória nº. 586 de 8 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Ministério da Educação, 2012d. Disponível em: www.pacto.gov.br . Acesso em: Junho/2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão dos velhos “métodos”?** Disponível em: WWW.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf. Acesso em Junho 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** Como eu ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. 1ª edição, 4ª reimpressão, março de 2014

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas seus sujeito privados. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 309-409, Maio/Ago.2010.

MORTATTI, M. do R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar:** um pacto secular. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, p. 41-54, novembro/2000.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil,** 2006. Disponível em: WWW.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf. Acesso em Junho 2016.

NEVES, Luis José. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, nº3, 2º Semestre/1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

_____. **Portaria nº. 1.458 de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, 2012c. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: Junho/2016.

_____. **Portaria nº. 867 de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: Junho/2016.

_____. **Portaria nº. 410 de 22 de julho de 2016.** Estabelece, na forma desta Portaria, a estratégia para a realização da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, no ano de 2016.. Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: Julho/2016.

_____. **Resolução nº. 4 de fevereiro de 2013.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: Julho/2016.

_____. **Resolução nº. 10 de 4 de dezembro de 2015.** Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira aos estados das regiões Norte e Nordeste para impressão de material de formação e apoio à prática docente. Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: Julho/2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. –Belo Horizonte: Autêntica, 2007.152 p.

SIMAS, Anna : **Taxa de alfabetização plena no Brasil está estagnada há 10 anos.** Disponível em: <<http://www.gazetadopoco.com.br>>. Acesso em: 28 de Outubro de 2016.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista presença pedagógica** [online], v.9 n.52 • jul./ago. p.1-7, 2003

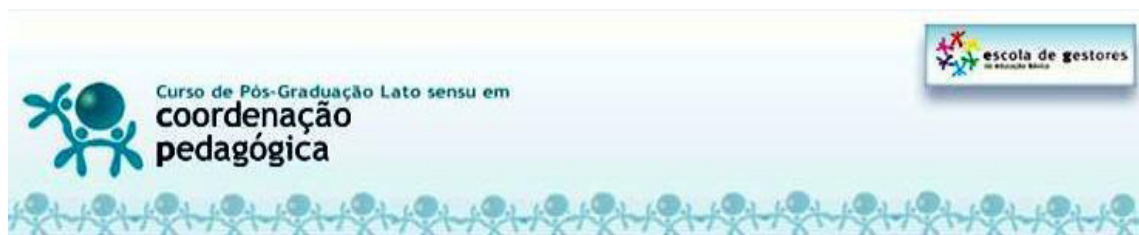
SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.25, p. 5-17, 2004.

SOUSA, Lúcia Helena Wulff Batista de. **Pesquisa: coordenador pedagógico/professor: reflexão conjunta e formação continuada.** Disponível em: <http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php>. Acesso em: Junho/2016.

VAZ, Fabiana Andreia Barbosa. História da educação e da escola brasileira: Uma peça “encenada” em um “cenário” político-econômico nacional? Disponível em: ww.histedbr.fe.unicamp.br/acer-histedbr. Acesso em Julho de 2016.

ZEN, Giovana Cristina. **O papel da coordenação pedagógica na escola: Texto 1/ PGM1. Salto para o futuro**, Ano XXII - Boletim 1, p.8-11, Abril 2012.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento, eu, _____, portador(a) da cédula de identidade N° _____, professora da rede municipal de educação do município de Governador Luiz Rocha, Estado do Maranhão, declaro ceder ao(à) pesquisador(a) FRANCIDALVA DE OLIVEIRA SILVA, estudante do Curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica, da Escola de Gestores, vinculado à Universidade Federal do Maranhão - UFMA, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento que prestei à mesma.

A referida pesquisadora fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins de sua Monografia, como em qualquer publicação que esteja ligada à sua atividade de pesquisa, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, sendo preservada a minha identidade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização de codinome (pseudônimo).

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Governador Luiz Rocha, _____ de _____ de 2016

Assinatura do Entrevistado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO- PPPG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa: OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização, sob a responsabilidade do pesquisador: FRANCIDALVA DE OLIVEIRA SILVA e do Prof.Ms. Eduardo Oliveira (orientador), a qual pretende analisar os impactos dos saberes do PNAIC sobre sua prática docente.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário estruturado que pedirá informações sobre sua visão geral sobre os saberes e a dinâmica do PNAIC e a relação destes saberes com sua prática docente.

O (a) entrevistado (a) ficará livre para responder apenas o que quiser ou para encerrar o questionário quando achar necessário. Se você aceitar participar, estará contribuindo.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: francidalvaejoselton@hotmail.com ou pelo telefone: (99) 984101915

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Governador Luiz Rocha, _____ de _____ de 2016.

Professor (a)Alfabetizador(a): _____

Telefone: _____

Email: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO- PPPG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa: OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: o papel do coordenador pedagógico neste processo de alfabetização, sob a responsabilidade do pesquisador: FRANCIDALVA DE OLIVEIRA SILVA e do Prof.Ms. Eduardo Oliveira (orientador), a qual pretende analisar os impactos dos saberes do PNAIC sobre a prática docente dos professores alfabetizadores.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário estruturado que pedirá informações sobre sua visão geral sobre os saberes e a dinâmica do PNAIC e a relação destes saberes com sua prática docente.

O (a) entrevistado (a) ficará livre para responder apenas o que quiser ou para encerrar o questionário quando achar necessário. Se você aceitar participar, estará contribuindo.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: francidalvaejoselton@hotmail.com ou pelo telefone: (99) 984101915

Eu, _____,
fui informado (a) sobre o que a pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Governador Luiz Rocha, _____ de _____ de 2016.

Diretor(a): _____

Telefone: _____

Email: _____

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

SONDAGEM COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOVERNADOR LUIZ ROCHA

Data: ____/____/____

Nome completo do professor: _____

Escola em que leciona: _____

Série em que leciona: _____

Disciplinas que ministra: _____

QUESTIONÁRIO 1: ASPECTOS GERAIS DO PROGRAMA E DAS FORMAÇÕES

1-Como você avalia o impacto do curso de formação do PNAIC na sua formação pedagógica?

- Impacto positivo
- Não causou impacto à minha formação.
- Impactou parcialmente minha formação.

2-Dos saberes (temas) desenvolvidos no PNAIC, qual(is) deles trouxe acréscimo à sua formação docente? (MÚLTIPLA ESCOLHA).

- Letramento
- Ludicidade
- Heterogeneidade
- Avaliação
- Projetos e Sequências Didáticas
- Organização da Rotina de Trabalho
- Planejamento
- Caixa Matemática Cantinho de Leitura
- Currículo
- Sistema de Escrita Alfabética
- Gêneros Textuais
- Ensino criativo e concreto da matemática com foco nos cinco eixos: Números e Operações; Pensamento Algébrico, Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística.
- Nenhum destes temas acrescentou conhecimento à minha formação docente.

3-Dos saberes (temas) desenvolvidos no PNAIC, qual(is) você acha que precisariam ser retomados em outros momentos de formação? (MÚLTIPLA ESCOLHA).

- Letramento
- Ludicidade
- Heterogeneidade
- Avaliação
- Projetos e Sequências Didáticas
- Organização da Rotina de Trabalho

- Planejamento
- Caixa Matemática Cantinho de Leitura
- Currículo
- Sistema de Escrita Alfabética
- Gêneros Textuais
- Ensino criativo e concreto da matemática com foco nos cinco eixos: Números e Operações; Pensamento Algébrico, Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística.
- Nenhum destes temas precisariam ser retomados.

4-Como você avalia os cadernos de formação utilizados no PNAIC? (MÚLTIPLA ESCOLHA).

- Bons porque não trataram apenas de questões teóricas, mas especialmente, porque trouxeram muitos exemplos de situações concretas de trabalho.
- Bons porque trouxeram muitas dicas de leituras complementares.
- Bons porque foram escritos por vários autores.
- Razoáveis porque os exemplos neles contidos nem sempre é possível aplicar em sala de aula.
- Ruins porque os temas são repetitivos.

5-Comente os pontos positivos das formações do PNAIC de que você participou.

6-Comente os pontos negativos das formações do PNAIC de que você participou.

7-Você pesquisou e leu alguma leitura complementar indicada nos cadernos?

- Sim (especifique qual)_____
- Não

8-Como é a sua frequência de leitura dos cadernos de formação do PNAIC?

- Leio constantemente os cadernos.
- Leio os cadernos esporadicamente
- apenas durante as formações

QUESTIONÁRIO 2: PRÁTICA DOCENTE E COTIDIANO ESCOLAR

1-Quais as principais mudanças observadas em sua prática docente a partir das formações do PNAIC?

2-Dos saberes (temas) tratados no PNAIC, quais você continua utilizando em sala de aula e com que frequência?

a) Cantinho de Leitura:

Já usei, mas não uso mais Uso com frequência Uso, mas com pouca frequência

b) Caixa Matemática:

Já usei, mas não uso mais Uso com frequência Uso, mas com pouca frequência

c) Atividades de sistematização do Sistema de Escrita Alfabética e atividades de desenvolvimento da consciência fonológica:

Já usei, mas não uso mais Uso com frequência Uso, mas com pouca frequência

d) Materiais didático-pedagógicos de linguagem e matemática como obras complementares, jogos apresentados no PNAIC:

Já usei, mas não uso mais Uso com frequência Uso, mas com pouca frequência

e) Projetos e Sequências didáticas:

Já usei, mas não uso mais Uso com frequência Uso, mas com pouca frequência

3- Na escola em que você trabalha, houve troca de conhecimento entre os professores que participaram das formações do PNAIC?

Sim, todos os professores que participaram do PNAIC trocam conhecimentos.

Sim, mas nem todos os professores se envolvem na troca de conhecimentos.

Não há trocas de conhecimento entre os professores que participaram do PNAIC em minha escola.

4-Você acha que houve algum impacto positivo na aprendizagem dos seus alunos depois que você participou das formações do PNAIC? Em seguida justifique sua resposta nas linhas da página seguinte.

Sim.

Não

Parcialmente

5-Qual(is) fatores você acha que contribuem para que os saberes vivenciados no PNAIC não sejam melhores aproveitados pela escola e pelos professores alfabetizadores em sua prática docente?(MÚLTIPLA ESCOLHA).

- Falta de continuidade das formações, pois as mesmas acabam assim que se encerra o programa.
- Ausência de um coordenador pedagógico que atenda especificamente cada escola.
- Falta de apoio da direção da escola.
- Falta de recursos e infraestrutura das escolas.
- Ausência do Projeto Político Pedagógico da escola.
- Falta de planejamento por parte dos professores.
- Outros(especifique)_____

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO**SONDAGEM COM OS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
GOVERNADOR LUIZ ROCHA**

Data: ____/____/____

Nome completo do diretor: _____

Escola em que atua: _____

1-Quais as principais mudanças que você observou na prática docente dos professores alfabetizadores de sua escola depois que os mesmos participaram das capacitações do PNAIC?

2-Você observou algum impacto positivo na aprendizagem dos alunos cujos professores alfabetizadores participaram das formações do PNAIC? Justifique sua resposta.

3-Qual (is) fatores você acha que contribuem para que os saberes vivenciados no PNAIC não sejam melhores aproveitados pela escola e pelos professores alfabetizadores em sua prática docente?(MÚLTIPLA ESCOLHA).

Falta de continuidade das formações, pois as mesmas acabam assim que se encerra o programa.

Ausência de um coordenador pedagógico que atenda especificamente cada escola.

Falta de recursos e infraestrutura das escolas.

Ausência do Projeto Político Pedagógico da escola.

Falta de planejamento por parte dos professores.

Outros(especifique)_____